

Particularitățile stresului profesional la lucrătorii din sfera bancară

Elena Losîi, conf., dr. în psihologie, *Stela Pîslari*, masterandă

Stresul ocupațional este una dintre multiplele probleme cu care se confruntă societatea modernă, fiind generat de viața profesională, de mediul muncii, cu consecințe nemijlocite asupra activității profesionale, dar și asupra sănătății celor care prestează munca respectivă. Ca urmare a modificărilor explozive ale tehnologiilor, a penetrării agresive a proceselor de informatizare, dar și a modernizării sistemelor manageriale s-au schimbat în profunzime natura societății, în general, și a locului de muncă, în special. Cu toții suntem afectați într-un moment sau altul de stres, mai ales în condițiile fenomenului economiei de azi. Deși stresul nu este nici pe departe un fenomen nou, totuși, acesta capătă tot mai mult caracter globalizat și afectează atât toate țările, toate categoriile socio-profesionale, cât și familia și societatea în general. Competiția economică dură în care este antrenată viața socială prezentă este considerată ca unul din semnele sau reacțiile generatoare a ceea ce a intrat în limbajul cotidian sub denumirea de „stres profesional” sau „stres ocupațional”.

Modificările sociale și economice frecvente, deseori neașteptate și profunde, solicită la maximum disponibilitățile organismului uman pe linia adaptării. Ultimele cinci decenii au fost marcate de preocuparea științelor umaniste pentru definirea, caracterizarea și teoretizarea adaptării individului la cerințele vieții moderne. Nu este de mirare că, în aceste condiții, o serie de termeni - nevroză, stres, sindrom de neadaptare - au fost transferați din limbajul științific în cel cotidian. De origine engleză, cuvântul "stress" circumscrie o serie de substantive înrudite ca înțeles, dar cu nuanțe ușor diferite: presiune, apăsare, efort, solicitare, tensiune, constrângere. Încordare nervoasă. Cel care lansează în limbajul medical, încă din 1936, conceptul de stres este savantul canadian Hans Selye. Potrivit acestei concepții, stresul este reacția nespecifică a organismului la orice solicitare. Descriș de H. Selye ca efort făcut de organism pentru a răspunde solicitărilor mediului, numit de el Sindrom General de Adaptare, numit de alții "sindromul Selye", conceptul s-a dovedit util prin rapiditatea cu care s-a impus în limbajul cotidian la nivel internațional.

Manifestările evidente ale fenomenului de stres ocupațional la nivel organizațional au determinat și intensificarea cercetărilor empirice pe această temă. Ganster și Schaubroeck au remarcat că numai în ultimii zece ani au fost publicate peste 300 de articole cu privire la relația dintre stres și muncă. Matteson și Ivancevich au atenționat asupra faptului că anual sunt cheltuite

aproape 60 miliarde de dolari de către organizații numai pentru asistența medicală acordată persoanelor care au reacționat într-un fel sau altul la prezența stresului ocupațional. În timp ce nu putem spune că investigațiile pe problema stresului ocupațional nu au fost încurajate, s-au făcut totuși prea puțin pentru a implementa unele soluții de control al acestuia. Consecințele stresului muncii asupra personalului muncitor au fost studiate cu atenție, reușindu-se obținerea unor informații precise. Simptomele stresului ocupațional sunt ușor de evidențiat și observat, el manifestându-se prin comportamente cum ar fi: întâmpinarea din partea angajaților a unor dificultăți în adaptarea la schimbările care se impun postului de muncă ocupat, scăderea dramatică a productivității muncii. Cu alte cuvinte, se manifestă o dublă acțiune: la nivelul persoanei care receptează situația stresantă și la nivelul organizației asupra căreia se răsfrânge existența unui climat stresant.

Transformările la nivel organizațional au impus adoptarea unor stiluri manageriale noi care sunt mult mai mult centrate pe profit și productivitate, nemaifiind tolerat un surplus de personal nejustificat, neproductiv sau inefficient. În acest context, angajații se confruntă cu contracte de angajare pe termen scurt, cu angajări cu ziua sau ora, fiind astfel puși în situația de a face dovada competenței lor. Probabil cea mai mare problemă a activității de muncă din zilele noastre este creșterea lipsei de siguranță a locurilor de muncă, dispariția aproape totală sau parțială a siguranței și securității structurilor organizaționale care, în trecut, se îngrijeau de cariera angajaților, de promovări și perfecționări profesionale, de organizarea concediilor, etc.

Mediul bancar impune activitate în condiții stresogene permanent, fapt ce afectează sănătatea, performanțele în muncă și relațiile în familie a angajaților. Din punct de vedere psihologic sistemul bancar este marcat de nivelul înalt al stresului ocupațional. Printre personalul bancar sunt deseori depistate cazuri de oboseală, surmenaj, scăderi ai capacității de muncă din cauza încărcăturilor enorme, cerințelor speciale vis-a-vis de coordonarea unităților, secțiilor în sistemul bancar, schimbările dese de instrucțiuni, responsabilități înalte, operarea exactă cu cifre și regimul strict, de cele mai dese ori cu ore peste program, cu lucru în zilele de odihnă. Toți acești factori creează încordare în lucrul oricărei bănci. Și nici asigurarea materială stabilă și destul de înaltă a lucrătorilor bancari nu compensează influența stresului cronic asupra vieții și muncii lor. Pentru a determina nivelul stresului profesional al lucrătorilor bancari și particularitățile manifestării lui am întreprins un studiu experimental asupra 50 lucrători bancari (22-bărbați, 28 – femei) cu vârsta cuprinsă între 23-50 ani. Am administrat următoarele teste: *Scala stresului profesional, Test de diagnosticare a strategiei de activitate comportamentală în*

condiții stresante (L.I.Vasserman), Chestionar situațional de determinare a reacției de eustres și distres, Test de determinare a rezistenței la stres și adaptării sociale (Holms și Ragge).

Pentru a identifica nivelul stresului profesional al lucrătorilor bancari participanți la studiu, am administrat testul **Scala stresului profesional**. Rezultatele obținute sunt prezentate în figura de mai jos:

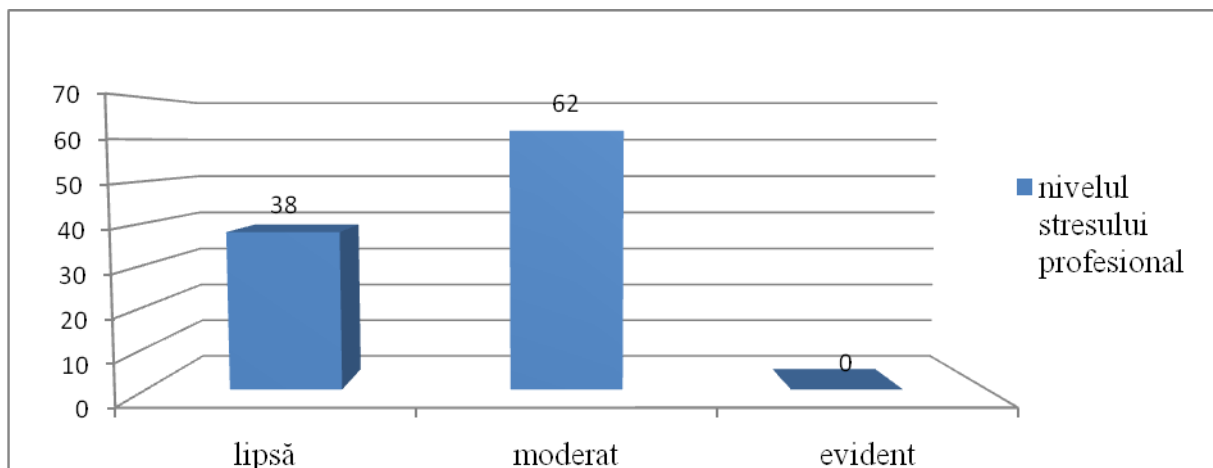


Fig.1 Frecvențele pe nivele a rezultatelor la variabila „stresul profesional”, %

Constatăm că pentru 38% dintre lucrătorii bancari testați stresul nu reprezintă o problemă. Angajații sunt capabili să-și mențină nivelul ocupațional și al satisfacției.

68% dintre lucrătorii bancari participanți la studiu, însă, manifestă un nivel moderat al stresului. Este o stare caracteristică profesioniștilor ce sunt în continuă activitate. Totuși, acest nivel al stresului impune necesitatea de a analiza situația și de a găsi modalități rezonabile de reducere a stresului. Menționăm că printre participanții la experiment nu a fost identificată nici o persoană pentru care stresul să reprezinte o reală problemă.

Cu ajutorul **Testului de determinare a rezistenței la stres și adaptării sociale (Holms și Ragge)** am identificat capacitatea lucrătorilor bancari de a rezista la stresori.

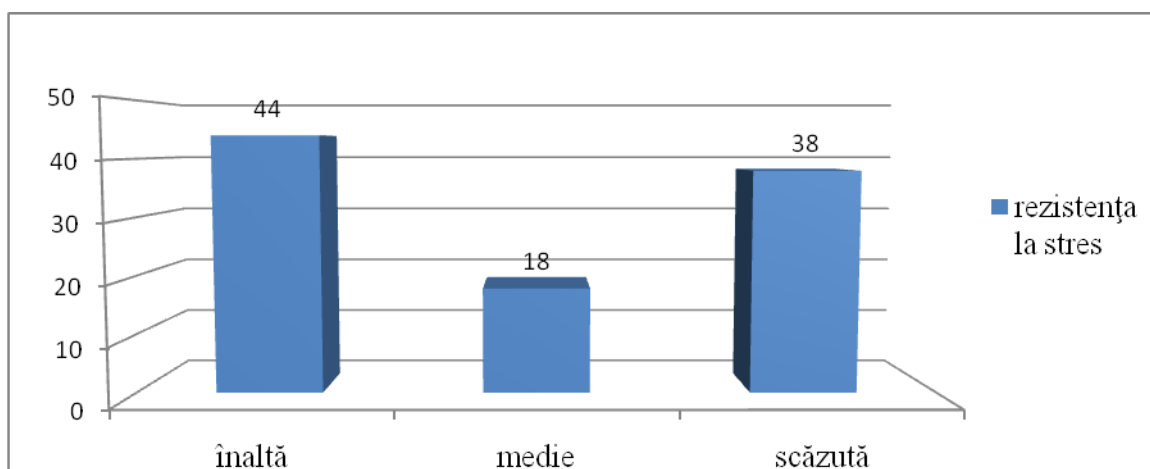


Fig.2 Frecvențele pe nivele a rezultatelor la variabila „rezistența la stres”, %

O rezistență înaltă este caracteristică pentru 44% angajați, 18% rezistă la stres, dar capacitățile lor sunt medii.

38% dintre participanții la studiu au o rezistență scăzută la stres, a ceste persoane sunt vulnerabile. Rezultatele obținute de către acest grup reprezintă un semnal de alarmă, care avertizează despre un pericol potențial – boală psihosomatică pe fon de epuizare. Sunt importante acțiunile de înlăturare a stresului.

Ne-am propus să determinăm și modul în care se comportă subiecții experimentați în situațiile stresante, la ce strategii comportamentale recurg pentru a face față stresorilor. Pentru această a fost administrată **Tehnica de diagnosticare a strategiei de activitate comportamentală în condiții stresante (autor L.I.Vasserman)**. Interpretarea rezultatelor este prezentată în continuare.

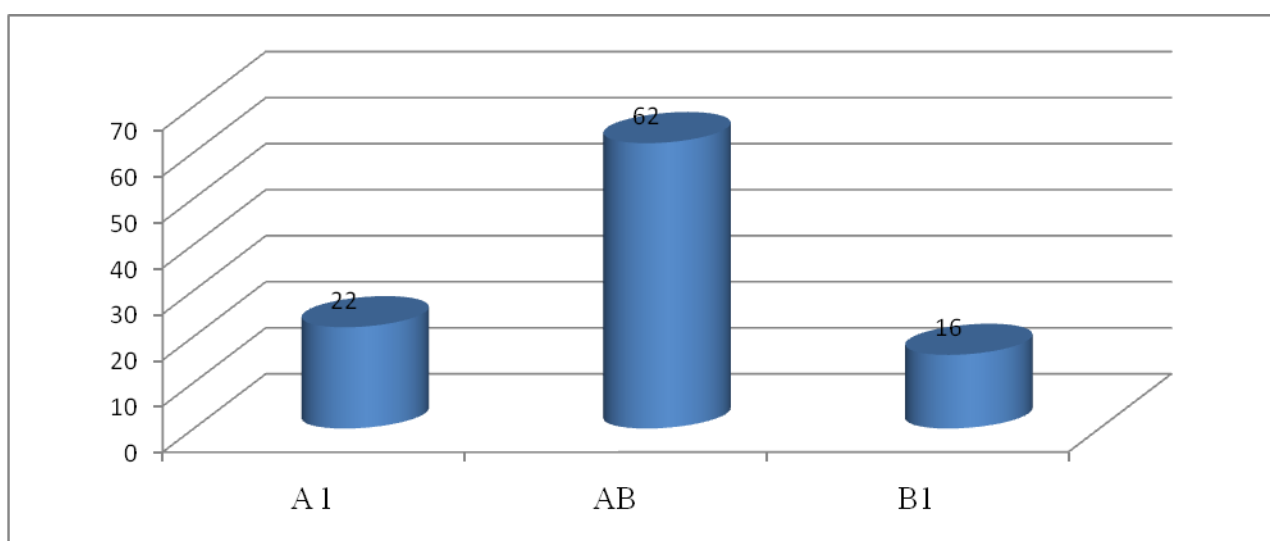


Fig.3 Frecvențele pe nivele a tipurilor de strategii de activitate comportamentală în condiții stresante, %

În jur de 1/5 dintre participanții la studiu se caracterizează prin activism ridicat, insistență, incluziune activă în muncă, orientare spre scop, insuficiența timpului pentru odihnă o compensează prin pedantism în alegerea direcției principale de orientare a activității, luarea rapidă a deciziilor, mimică și vorbire expresivă, energetică, cu tendință către succes, liderism, insatisfacție de propriile reușite, tendință permanentă de perfecționare a rezultatelor muncii, instabilitatea dispoziției și a comportamentului în situație de stres, competitivitate lipsită de agresivitate și ambiție, când apar obstacole în realizarea planurilor se instalează ușor neliniștea, scade nivelul autocontrolului, dar poate fi recuperat printr-un efort volitiv.

Majoritatea lucrătorilor bancari (62%) sunt persoane orientate spre scop, active, cu interese multidirecționale, au capacitatea de a echilibra activitatea profesională cu odihna,

motorica și expresivitatea vorbirii sunt moderate, nu manifestă tendință evidentă de dominare, sunt stabile emoțional, cu comportament predictibil, manifestă rezistență la factorii stresanți, se adaptează la diverse tipuri de activitate.

Doar 16% dintre subiecții experimentali se caracterizează prin raționalitate, orientări pragmatice evidențiate în atitudinea față de activitate și față de oameni. În cazuri excepționale sunt gata să fie responsabile pentru un grup de persoane, dar în restul timpului preferă să se afle în umbra celorlalți. Le este propriu „egoismul” emoțional, sunt „scumpi la vorbă”, reținuți și cumpătați în acțiuni. Preferă rezolvarea situațiilor dificile și a problemelor în mod deschis.

Cu ajutorul **Chestionarului situațional de determinare a reacției de eustres și distres** am identificat tipul stresului predominant în sfera bancară.

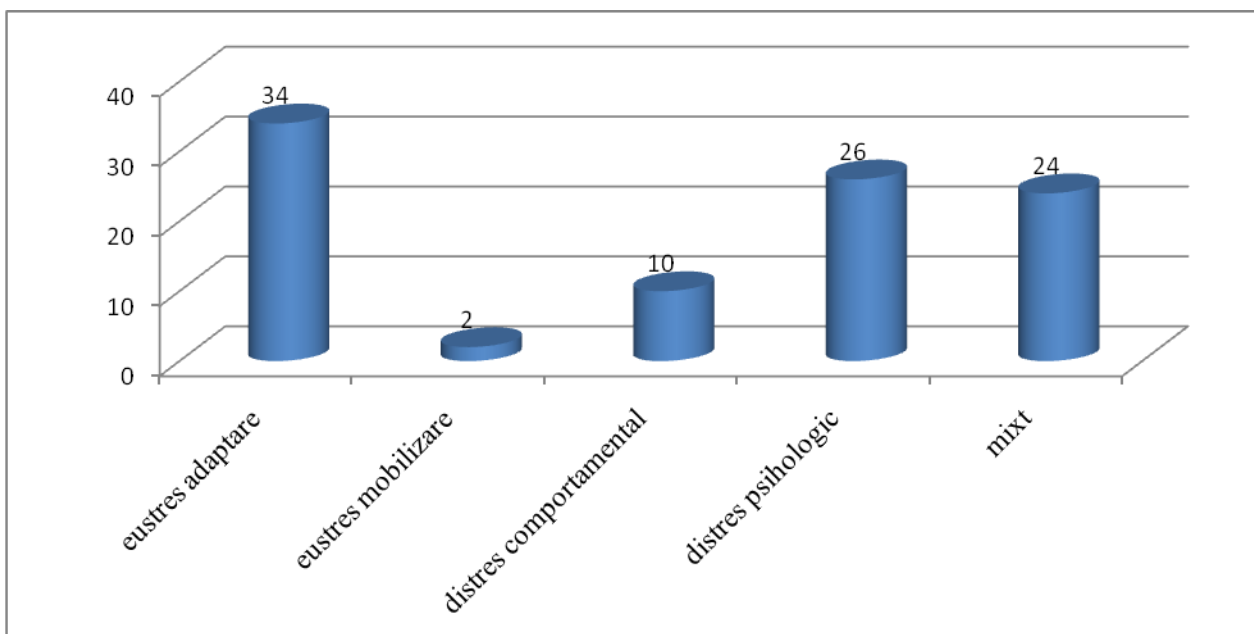


Fig.4 Frecvențele pe nivele a reacțiilor de eustres și distres, %

Remarcăm că la majoritatea participanților la studiu predomină reacțiile compensatorii adaptive (psihologice) – e vorba de eustres adaptare (34%) și distres psihologic (26%). Aceasta înseamnă că în situații stresante în primul rând se implică procesele emoționale și cerebrale care, adeseori nu se manifestă prin comportamente evidente, dar sunt adesea relevate de vorbele sau acțiunile persoanei. Această reacție presupune utilizarea mecanismelor de apărare. Cele întâlnite în cazul eustresului adaptare sunt deplasarea și compensarea, care ajută persoana să depășească cu succes situația stresantă în care se află și produc adaptarea lui. În cazul distresului psihologic, individul recurge la reprimare, raționalizare, proiecție, formarea reacțională, ceea ce-l împiedică să se adapteze cu succes, deseori suprasolicitându-l.

Puțini lucrători bancari testați adoptă reacții comportamentale în situații stresante. E vorba de acele activități practice pe care individul le folosește în încercarea de a face față stresului. Astfel, 2% adoptă atitudini de rezolvare a problemelor, acțiunile lor fiind orientate fie spre desființarea factorului de stres, fie spre reducerea intensității lui. Aceste persoane mai frecvent solicită ajutorul celor din jur, își gestionează timpul, determină prioritățile, clarifică situația, etc., iar 10% sunt orientate spre retragere, care deseori poate lua forma de consum de substanțe care creează dependența (alcool, tutun, stimulante, sedative, droguri).

Alte 28% adoptă strategii mixte, ceea ce înseamnă că uneori ei pot face față cu succes situațiilor stresante, alteori recurge la unele strategii care-l împiedică să se adapteze, care îi soluționează problema pentru moment, dar ar putea avea consecințe nefaste de durată.

În concluzie: chiar dacă participanții la studiu consideră că stresul profesional la ei în organizație se manifestă maximul la nivel mediu, 38% dintre ei au o rezistență scăzută la stres. Peste 1/5 participanți devin hiperactivi în situații stresante și pedanți în realizarea sarcinilor, manifestă tendința permanentă de perfecționare a rezultatelor muncii, din care cauză resimt insuficiența timpului, insatisfacție de propriile reușite, instabilitatea dispoziției și a comportamentului în situație de stres, neliniște, nivel al autocontrolului scăzut. Doar 35% dintre angajații testați sunt capabili să facă față stresului și să se adapteze la situație.

Stresul ne însoțește permanent. El derivă din activitatea emoțională, cât și din activitatea fizică. Este unic și adaptat fiecărei persoane. Este atât de particular fiecăruia dintre noi, încât ceea ce unii consideră relaxant, alții consideră stresant. Cel mai important aspect este să învățăm cum reacționează organismul la aceste solicitări. Când stresul este prelungit sau foarte frustrant, poate deveni dăunător, putând cauza distres sau stres negativ. Recunoașterea semnelor precoce de distres și apoi acționarea împotriva acestora poate avea o importanță majoră în ceea ce privește calitatea vieții și poate influența speranța de viață.

Summary


The features of organizational stress of the employers from banks area. The organizational stress is one of the problems of our modern society, being deducted of professional life, the work environment; in this way there are a lot of consequences to professional activity, also to those employers. The bank environment involves different activities full of stress that affect the health, the work performance and efficiency and also the family relationship between the employers. The bank system is marked by high level of organizational stress from the psychological point of view. The overwork charge, also the special requests to manage the activities of different units,

departments from the bank system, a lot of changes in the employers instructions , high responsibilities, the exactly operating with numbers and the strict program of work (including very often overtime work hours, and missing of days off) goes to tridness, over exertion, the decrease of work capacity to those people who works in the bank system of work. All of these factors make tension in any banks. Also I've mention that the financial stability also quiet high do not covers all of stress and tension from the employers' life and their work. Ll of these aspects were related in the article above based on ten researched realized on 50 banks employers of 23 – 50 years old.

Bibliografie:

1. Dalat I., Ghidul reușitei tale profesionale. Polirom, 2003
2. Zlate M., Tratat de psihologie organizațional-managerială. Polirom, 2008
3. Jonhs, G., Comportament organizațional, Ed. Economică, 1998
4. Nicolescu, O., Fundamentele managementului organizației, București, Editura Tribuna Economică, 2000
5. Țurcan, T., Psihologie managerială, Chișinău, Editura Epigraf, 2004
6. Prutianu, Ș., Manual de comunicare și negociere în afaceri, Iași, Polirom, 2000
7. Самоукина, Н., Работа социального психолога в банковской системе / Вопросы психологии, № 4, 1997
8. www.psy.msu.ru
9. www.voppsy.ru

Primit 13.06.2011



Particularități de vârstă și de gen ale percepției și evaluării de către adolescenți a tipurilor de atitudini parentale

Daniliuc Natalia, lector, USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău

În articol sunt reflectate rezultatele empirice ale investigării particularităților de vârstă și de gen ale percepției și evaluării de către adolescenți a atitudinilor parentale. În calitate de inventar psihodiagnostic a fost utilizat testul „Comportamentul părinților și atitudinea adolescenților față de ei” (ADOR).

Sentimentele subiectului față de obiect sunt în mare măsură determinate de atitudinea obiectului față de subiect (B. Spinoza, 1957; R. Descartes, 1999; B. K. Виллюнас, 1974, 1976, 1984). În acest sens, trăirile afective ale adolescenților vis-a-vis de părinți nu sunt o excepție. Ele depind de felul cum percep și evaluează adolescenții comportamentul părinților și atitudinea acestora față de ei. În studiul realizat am avut drept scop să scoatem în vileag unele particularități de vârstă și de gen ale percepției și evaluării comportamentului părinților de către adolescenți. Lotul experimental a fost constituit din 197 de adolescenți (123 de fete și 74 băieți) în vârstă de 16-18 ani. În calitate de instrument psihodiagnostic am utilizat testul „Comportamentul părinților și atitudinea copiilor față de ei” (ADOR). Proba vizată are în calitate de reper chestionarul elaborat în 1965 de către E. Schaffer. În rezultatul conlucrării științifice internaționale dintre laboratorul psihologiei clinice a Institutului B. M. Бехтеев și Institutul de psihodiagnostică din Bratislava, З. Матейчик și П. Ржичан au modificat chestionarul, l-au adaptat la condițiile socioculturale respective și l-au aprobat în 1983 pe eșantioane de adolescenți din Cehoslovacia, iar mai târziu și din fosta U.R.S.S. Testul ADOR cuprinde 50 de itemi și conține 5 scale care reflectă diverse conținuturi ale atitudinii părinților față de adolescenți: interes pozitiv (POZ), directivitate (DIR), ostilitate (HOS), autonomie (AUT) și inconsecvență (NED). Fiecare scală are patru interpretări separate în dependență de faptul, cine este protagonistul comportamentului, acțiunii, tendinței, atitudinii (mama sau tata) și cine este evaluatorul acestui comportament (fiul sau fiica). Astfel, atitudinea mamei este calificată de către băieți drept pozitivă în cazul în care ea: are față de fecior poziție relativ critică, îl susține, îi acordă ajutor, îl tutelează, nu manifestă conformism excesiv, autoritarism, suspiciune, tendință spre liderism. În viziunea fetelor interesul pozitiv al mamei se manifestă atunci, când dânsa acceptă psihologic fiica, vede în ea un copil mic, îi acordă atenție, ajutor, are grijă de ea, îi limitează independența, manifestă îngăduință și tinde să-i satisfacă orice dorință.

Felul cum califică băieții interesul pozitiv al tatălui de asemenea diferă de felul cum percep fetele o atare atitudine a tatălui. Băieții consideră că tatăl are față de ei interes pozitiv atunci, când dânsul nu aplică forța brutală; nu tinde spre putere indivizibilă; nu recurge la declararea dogmelor pentru a obține bunăvoința și respectul față de persoana sa. Dacă relațiile sunt întemeiate mai întâi de toate pe încredere, dacă adevărul este căutat prin discuții, în care se ascultă diverse argumente și se dă prioritate logicii bunului simț, atunci fiul se simte psihologic acceptat de către tată.

Interesul pozitiv al tatălui față de fiică trebuie, după părerea adolescenților, să includă atenție, căldură și bunăvoință. Totodată, comportamentul tatălui în raport cu fiica trebuie să excludă trecerea bruscă de la pedepsele aspre la îngăduință excesivă. Altfel spus, interesul pozitiv al taților fetele îl văd atunci, când în relații domină atitudinile calde, prietenești cu indicarea clară a limitelor celor permise și interzise.

Esența celorlalte patru scale o prezentăm succint în tabelul ce urmează.

Tabelul 1. Interpretarea scalelor la testul ADOR

Subiectul evaluării	Conținutul atitudinii, comportamentului	
	mamei	tatălui
	Directivitate	
Adolescentul	Tendința mamei de a suscita sentimentul de vină prin reproșuri și declarații permanente despre jertfirea sa pentru binele feciorului, despre asumarea responsabilității sale pentru tot ce a făcut, face și va face el; tendința de exclude pe orice cale din comportamentul fiului a variantelor de auto exprimare ce nu corespund etalonului, ce îi provoacă sentimentul de jenă, îi strică imaginea și-i dăunează statutului ei.	Tendința tatălui spre liderism întemeiat pe realizările de-facto; practicarea stilului dominant de comunicare; dirijarea și corectarea la timp a comportamentului feciorului; accentuarea faptului că își folosește doar parțial puterea pe care o deține și aplică doar metode educative pașnice.
Adolescenta	Tendința mamei de a realiza un control aspru; tendința de a aplica forța, de a nu permite exprimarea de către fiică a părerilor proprii.	Tendința tatălui de a crea imaginea unei „mâini puternice de bărbat”, care stă gata ori să se prefacă în pumn, ori să-i indice fiicei locul ei în familie și

		în societate; tendința de a orienta fiica pe calea cea dreaptă, forțând-o să se supună normelor și regulilor de comportare acceptate în societate, altoind în sufletul ei povețele eticii.
	Ostilitate	
Adolescentul	Manifestarea agresivității și stricteții excesive față de fiu; orientarea mamei exclusiv spre sine; manifestarea amorului propriu exagerat; tendință spre autoafirmare; tratarea fiului drept concurent și reprimarea lui în scopul confirmării propriei semnificații; utilizarea manipulărilor de diferit gen (mascarea răcelii afective și prezentarea ei drept reținere, modestie, respectare a etichetei); manifestarea suspiciunii, critica vădită la adresa fiului.	Manifestarea cruzimii, tendința de a fi mereu de acord cu opiniile general acceptate; respectarea riguroasă a convențiilor și tendința de a corespunde exigențelor celor din jur pentru a crea imaginea unui tată bun; tendința de a-și muștrului fiul și a-l face să corespundă cu reprezentarea copilului ideal acceptată în societatea și cultura respectivă; tendința de a-i da fiului studii mai vaste, de a-i dezvolta diverse aptitudini în pofida suprasolicitării organismului tânăr; dependența atitudinii față de fiu de opiniile celor din jur, incapacitatea de a se opune acestor opinii; manifestarea durității și pedantismului, a atitudinii sceptice față de realizările fiului.
Adolescenta	Manifestarea suspiciunii, a atitudinii ce se caracterizează prin distanțare, îngrădire și înălțarea sa față de toți ceilalți membri ai familiei.	Atitudine nefavorabilă exprimată prin exigență extremă și cerințe de a corespunde etalonului de copil ideal; atitudine rece din punct de vedere afectiv, respingere afectivă; suscitarea tensiunii, nervozității și instabilității în relațiile cu fiica.
	Autonomie	

Adolescentul	Neglijarea personalității fiului, a sentimentelor, gândurilor, reprezentărilor și motivelor lui; tendință spre dictat, spre supunerea celorlalți membri ai familiei ambițiilor sale.	Atitudine formală față de educația fiului; manifestarea imparțialității excesive în procesul comunicării; interacțiune de pe poziții de forță și despotism; observarea doar a greșelilor în comportamentul fiului; lipsa dorinței de a analiza și de a se descurca în cele întâmplate; lipsa dorinței de a se implica în viața și problemele fiului; lipsa interesului pentru pasiunile lui, cercul de prieteni, succesele școlare; manifestarea iritării ca răspuns la adresările fiului.
Adolescenta	Independență față de starea și cerințele fiicei; lipsa formelor de tutelă și grijă; lipsa exigențelor, observațiilor; eschivarea de la procesul educativ.	Tendință spre libertate, îngrădire, inaccesibilitate; indiferență față de problemele familiei; ignorarea trebuințelor și intereselor celor apropiați.
Inconsecvență		
Adolescentul	Aplicarea succesivă în tactica educațională a unor tendințe contrare: spre domnia forței, ambițiilor, supunerii, delicateții, altruismului excesiv, suspiciunii.	Manifestarea reacțiilor imprevizibile la comportamentul fiului și aplicarea măsurilor educaționale inconsecvente: pedeapsă aspră pentru o încălcare nesemnificativă și dojană (mustrare) ușoară pentru o încălcare serioasă.
Adolescenta	Schimbările bruște în practica educațională: trecerea de la stilul și mijloacele cele mai severe la cele mai liberale și, invers; trecerea bruscă de la acceptarea psihologică la respingerea emoțională a fiicei.	Manifestarea atitudinilor absolut imprevizibile, a tendințelor absolut opuse și cu o amplitudă de oscilare maximală.

Interpretarea rezultatelor a fost realizată în baza datelor standardizate care oscilează de la 1 la 5 puncte, norma fiind semnificația medie, adică 3 puncte. Dacă subiectul testat obține la

scala respectivă 1-2 puncte, atunci se consideră că atitudinea dată se manifestă slab în comportamentul părinților. Scorul de 4-5 puncte denotă că atitudinea în cauză se prezintă pronunțat în comportamentul mamei sau al tatălui.

Testul ADOR a fost aplicat în corespundere cu rigorile indicate în elaborarea metodică propusă de către Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына (1994). Traducerea în limba română a chestionarului a fost realizată de către doi experți: psiholog ce cunoaște limba română și rusă și un specialist în filologia română și cunoscător al limbii ruse.

Datele sumare cu privire la evaluarea de către adolescenți a tipurilor de atitudini parentale reflectate în scalele testului ne-a demonstrat că aceste atitudini se manifestă în limitele normei (indicii oscilează ne semnificativ în jurul cifrei 3), fapt ce ne-a făcut să detectăm în continuare numărul adolescenților care au indicat manifestarea în comportamentul fiecărui părinte a atitudinilor vizate la nivel înalt, mediu și scăzut. Rezultatele obținute sunt redate în histogramele de mai jos.

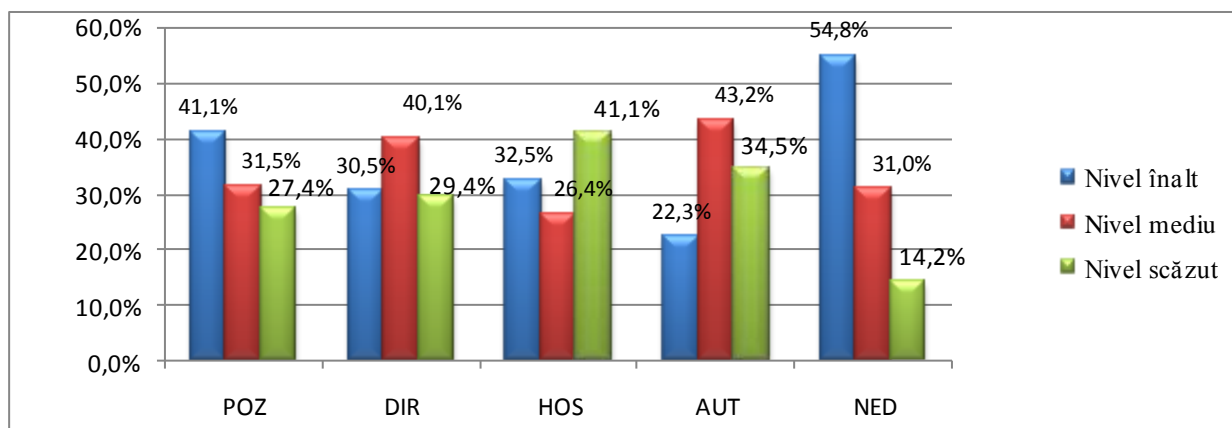


Fig. 1 Repartizarea datelor privind evaluarea de către adolescenți a nivelului manifestării în comportamentul mamei a tipurilor de atitudini studiate

Rezultatele redate grafic ne spun următoarele: 41,1% de adolescenți consideră că mamele lor manifestă interes pozitiv la nivel înalt; 31,5% - la nivel mediu și 27,4% - la nivel scăzut. Al doilea tip de atitudine – directivitatea – în comportamentul mamelor se manifestă la nivel înalt în 30,5% de cazuri; la nivel mediu – față de 40,1% de adolescenți și la nivel scăzut – față de 29,4% de subiecți. Ostilitatea, în opinia adolescenților se manifestă la nivel înalt la 32,5% de mame, la nivel mediu la 26,4% și la nivel scăzut la 41,1%. Manifestarea de către mame a autonomiei la nivel înalt este indicată în 22,3% de cazuri; la nivel mediu – în 43,2%, iar la nivel scăzut – în 34,5% de cazuri. Referitor la inconsecvența mamelor mai mult de jumătate din subiecții testați – 54,8% - consideră că ea se manifestă la nivel înalt; 31,0% consideră că mamele manifestă inconsecvență la nivel mediu și doar 14,2% de adolescenți percep inconsecvența mamei ca fiind

manifestată la nivel scăzut. Ca generalizare subliniem punctele culminante ale histogramei, și anume: nivelul înalt al atitudinii pozitive, ca cea mai favorabilă atitudine pentru adolescenți, se manifestă la 41,1% de mame, iar nivelul înalt al inconsecvenței mamei, ca cea mai nefavorabilă atitudine, a fost indicat de către 54,8% de adolescenți.

În comportamentul tatălui (fig. 2) interesul pozitiv de nivel înalt îl văd 33,0% de adolescenți; de nivel mediu 31,5% și de nivel scăzut 35,5% de subiecți. Directivitate de nivel înalt manifestă, în viziunea adolescenților, 29,4% de tați; de nivel mediu 39,6% și de nivel scăzut 31,0% de tați. În ceea ce privește ostilitatea 36,6% de adolescenți consideră că tații o manifestă la nivel înalt, 21,8% la nivel mediu și 40,6% la nivel scăzut. 26,4% de adolescenți au mărturisit că tații sunt foarte autonomi, 33,5% de adolescenți își văd tații ca fiind autonomi în limitele normei și 40,1% de subiecți consideră că tații lor manifestă autonomie la nivel scăzut. La ultima scala rezultatele sunt următoarele: 50,3% de adolescenți au evaluat inconsecvența tatălui ca fiind de nivel înalt, 35,5% - de nivel mediu și 14,2% - de nivel scăzut. Anume inconsecvența de nivel înalt a taților constituie histograma de vârf în figura dată. Alt punct culminant care merită a fi menționat este nivelul înalt al ostilității taților indicat de către 37,6% de adolescenți. În comparație cu aceste histograme evidențiate menționăm și histograma interesului pozitiv de nivel înalt al tatălui marcat de către 33,0% de adolescenți.

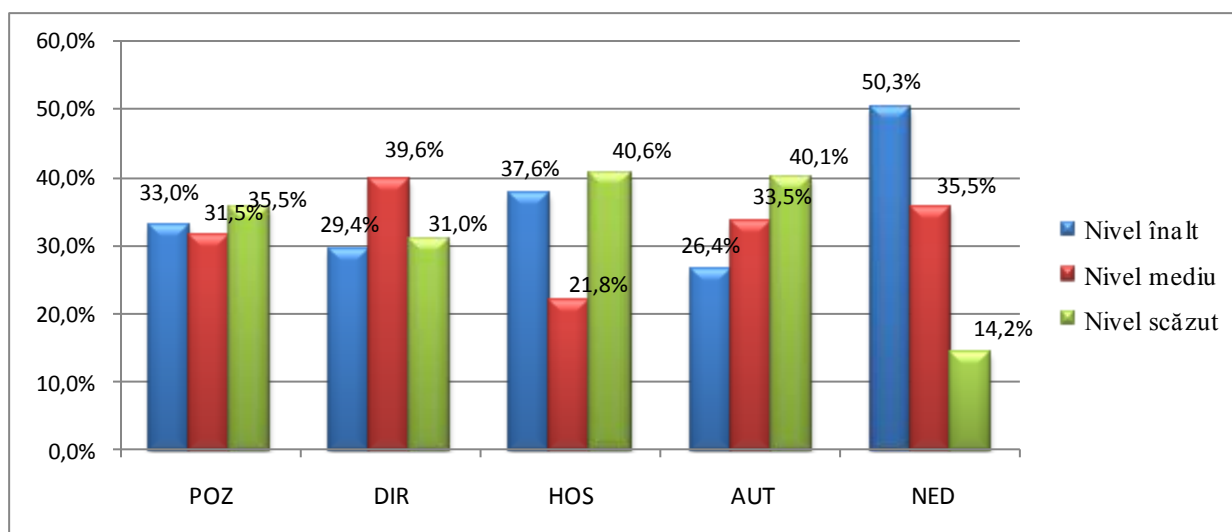


Fig. 2 Repartizarea datelor privind evaluarea de către adolescenți a nivelului manifestării în comportamentul tatălui a tipurilor de atitudini studiate

Calculând în medie la un subiect de experiență indicii obținuți la fiecare din scalele testului, am stabilit, mai întâi de toate, acea atitudine care, potrivit evaluării adolescenților, se manifestă mai pregnant în relațiile părinților cu urmașii lor (vezi tabelul 2.5.1).

Tabelul 2 Evaluarea de către adolescenți a tipurilor de atitudini manifestate în comportamentul mamei și al tatălui

Tipul atitudinii	Evaluarea de către adolescenți a comportamentului:		t	p
	mamei	tatălui		
Interes pozitiv	3,2	3,0	2,1	0,05
Directivitate	3,0	2,9	0,8	n/s
Ostilitate	2,9	3,0	0,8	n/s
Autonomie	2,8	2,8	0	n/s
Inconsecvență	3,5	3,4	0,8	n/s

Astfel, în comportamentul mamei cel mai înalt scor a obținut inconsecvența (3,5 p.), ea fiind urmată de interesul pozitiv (3,2 p.), directivitate (3,0 p.), ostilitate (2,9 p.) și autonomie (2,8 p.). În comportamentul tatălui prima poziție de asemenea aparține inconsecvenței (3,4 p.). Pe poziția a doua se menține interesul pozitiv, dar și ostilitatea (ambele scale au acumulat câte 3,0 p.), după care urmează directivitatea (2,9 p.) și autonomia (2,8 p.). Menționăm, că potrivit mediilor calculate, doar autonomia a fost evaluată de către adolescenți la egal la ambii părinți, iar celelalte tipuri de atitudini parentale au fost diferit estimate la mamă și la tată. Însă, analiza statistică a permis identificarea diferențelor semnificative numai la interesul pozitiv al mamei și al tatălui la pragul de semnificație $p=0,05$ cu rezultate mai mari la mamă.

Analiza cantitativă expusă mai sus poate fi confirmată prin prezentarea afirmațiilor concludente din testul aplicat. În tabelul de mai jos am inclus cei mai relevanți itemi la care adolescenții au răspuns afirmativ, evaluând cu punctaj maxim tipurile de atitudini manifestate de către părinții lor.

Tabelul 3 Prezentarea selectivă a itemilor specifici tipurilor de atitudini parentale înalt evaluați de către adolescenți

Tipul atitudinii	Afirmațiile selectate din testul ADOR:
Interes pozitiv	Întotdeauna ascultă cu înțelegere punctul meu de vedere și opiniile mele. Se străduie să-mi demonstreze că mă iubește.

	<p>Mereu găsește timp pentru mine, când am nevoie.</p> <p>Întotdeauna, îmi răspunde sincer la orice întrebare.</p>
Directivitate	<p>Cere în mod categoric să însușesc ce pot să fac și ce nu.</p> <p>Dacă stabilește să fac un lucru, atunci consideră că trebuie să-l fac doar pe acesta, până îl termin.</p> <p>Insistă întotdeauna că trebuie să fiu pedepsit(ă) pentru greșelile mele.</p> <p>Adesea verifică dacă am aranjat lucrurile, precum mi-a ordonat.</p>
Ostilitate	<p>Începe să se supere și să se indigneze pentru fiecare fleac, pe care l-am făcut.</p> <p>Uneori am impresia că îi sunt antipatic(ă).</p> <p>Ar vrea să mă schimb, să devin altul (alta).</p> <p>Este foarte probabil, că de fapt, ea mă urăște.</p>
Autonomie	<p>Îmi oferă atâta libertate de câtă am nevoie.</p> <p>Pot să merg oriunde vreau fără a-i cere permisiunea.</p> <p>Îmi oferă multă libertate. Rar îmi spune „trebuie” sau „nu se poate”.</p> <p>Camera sau ungherașul meu – este cetatea mea: pot să fac ordine sau nu, ea nu se amestecă acolo.</p>
Inconsecvență	<p>Pentru unul și același lucru uneori mă pedepsește, alteori mă iartă.</p> <p>Are anumite reguli, pe care uneori le respectă, iar alteori nu.</p> <p>Își schimbă deciziile așa cum îi trece prin cap sau cum îi este mai convenabil.</p> <p>Mă laudă și mă pedepsește în mod inconsecvent – uneori foarte mult, alteori foarte puțin.</p>

Rezultatele privind manifestarea în comportament a tipurilor de atitudini de către mamă și de către tată și evaluarea lor de către fete și băieți de vârstă adolescentină sunt reflectate în tabelul 4.

Tabelul 4 Rezultatele evaluării comportamentului părinților de către fetele și băieții adolescenți

Tipul atitudinii	Evaluarea comportamentului							
	mamei de către:				tatălui de către:			
	fete	băieți	t	p	fete	băieți	t	p
Interes pozitiv	3,3	3,1	1,9	n/s	2,9	3,2	1,8	n/s
Directivitate	2,8	3,3	3,5	0,01	2,9	3,2	1,8	n/s
Ostilitate	2,9	3,0	0,5	n/s	3,0	3,0	0	n/s
Autonomie	2,9	2,7	1,9	n/s	2,8	2,7	0,5	n/s
Inconsecvență	3,5	3,4	0,5	n/s	3,5	3,2	1,8	n/s

Investigarea comparativă a datelor incorporate în tabel și studiul lor statistic relevă că fetele-adolescente evaluează mai înalt, decât băieții-adolescenți, atitudinea pozitivă a mamei (respectiv 3,3 p. și 3,1 p.), și, invers, băieții apreciază mai înalt, decât fetele atitudinea pozitivă a tatălui (3,2 p. și 2,9 p.), dar diferențele depistate sunt nesemnificative. Nesemnificative sunt și diferențele dintre rezultatele evaluării de către fete și de către băieți a ostilității, autonomiei și inconsecvenței mamei și a tatălui. Doar directivitatea mamei a fost evaluată cu semnificație mai înalt de către băieți în comparație cu fetele ($t=3,5$; $p=0,01$).

În continuare am avut drept scop elucidarea particularităților de vârstă ale percepției și evaluării de către adolescenți a tipurilor de atitudini parentale. Rezultatele din tabelul ce urmează ne oferă posibilitatea să vedem anumite tendințe în acest aspect.

Tabelul 5 Rezultatele evaluării tipurilor de atitudini parentale de către adolescenții de diferite vârste

Vârsta subiecților	POZ		DIR		HOS		AUT		NED	
	mamă	tată	mamă	tată	mamă	tată	mamă	tată	mamă	tată
Adolescenți de 16 ani	2,9	2,7	2,9	2,9	3,2	3,2	2,6	2,6	3,6	3,3

Adolescenți de 17 ani	3,4*	3,2*	3,2	3,0	2,9	2,9	3,1*	3,0*	3,7	3,6
Adolescenți de 18 ani	3,5	3,1	2,9	3,0	2,6	2,8	2,7	2,9	3,1*	3,3

**Cifrele marcate denotă modificări semnificative din punct de vedere statistic*

Astfel, de la începutul vârstei adolescente spre mijlocul ei evaluarea de către subiecți a atitudinii pozitive a ambilor părinți sporește considerabil de la 2,9 p. (pentru mamă) și 2,7 p. (pentru tată) până la respectiv 3,4 și 3,2 p. Diferențele la evaluarea mamei de către adolescenții de 16 și 17 ani sunt semnificative la pragul statistic $p=0,05$ ($t=2,6$). Diferențele la evaluarea tatălui de către aceiași subiecți sunt semnificative la pragul de siguranță $p=0,01$ ($t=2,7$). Către 18 ani estimarea interesului pozitiv al mamei crește nesemnificativ, iar al tatălui scade nesemnificativ. Prin urmare, la mijlocul vârstei adolescente subiecții percep interesul pozitiv al ambilor părinți ca fiind mai înalt decât la începutul vârstei. Merită mențiune și faptul că pe parcursul adolescenței interesul pozitiv al mamei este evaluat de către subiecți mai înalt decât al tatălui, dar această diferență este semnificativă doar la 18 ani (interesul pozitiv al mamei este evaluat cu 3,5 p., iar al tatălui - cu 3,1 p.; $t=2,7$, $p=0,01$).

În perceperea adolescenților de diferite vârste a directivității părinților intervin schimbări neesențiale pe care, totuși, le menționăm: mamele sunt percepute mai directive la mijlocul perioadei studiate. Directivitatea lor a fost evaluată de către adolescenții de 16 ani cu 2,9 p., de către cei de 17 ani – cu 3,2 p., iar de către subiecții de 18 ani – de asemenea 2,9 p. Directivitatea tatălui este percepută ca fiind mai constantă – adolescenții de 16 ani au estimat-o cu 2,9 p., cei de 17 și 18 ani – cu 3,0 p.

Pe parcursul segmentului etativ la care ne referim scade, în viziunea subiecților investigați, ostilitatea părinților. La începutul vârstei adolescente și la mijlocul ei tipul dat de atitudine în comportamentul ambilor părinți este evaluat cu 3,2 p. și 2,9 p. La 18 ani adolescenții au atribuit ostilității mamei 2,6 p., iar a tatălui - 2,8 p. Între rezultatele evaluării ostilității ambilor părinți la începutul vârstei și la finele ei sunt diferențe semnificative (pentru mamă $t=2,7$; $p=0,01$; pentru tată $t=1,9$, $p=0,01$). Deci, la începutul vârstei adolescenții își văd părinții ca fiind mai ostili decât la finele perioadei studiate.

În opinia adolescenților părinții dau dovadă de mai multă autonomie atunci, când copiii lor sunt în vârstă de 17 ani. Autonomia ambilor părinți este evaluată cu 2,6 p. de către adolescenții de 16 ani, pe când cei de 17 ani estimează autonomia mamei cu 3,1 p. ($t=3,9$;

$p=0,01$), iar pe cea a tatălui – cu 3,0 p. ($t=1,9$; n/s). La 18 ani adolescenții consideră că părinții lor din nou devin mai puțin autonomi, îndeosebi mama. Astfel, către 17 ani se schimbă semnificativ doar evaluarea de către adolescenți a autonomiei mamei.

Inconsecvența părinților, în comparație cu celelalte tipuri de atitudini, a fost apreciată mult mai înalt, mai cu seamă la vârstele de 16 și 17 ani. După cum urmează din tabel, inconsecvența mamelor atinge scorul de 3,6 p. în viziunea adolescenților de 16 ani, de 3,7 p. – a celor de 17 ani. Numai spre sfârșitul perioadei etative adolescenții evaluează semnificativ mai scăzut (cu 3,1 p.) inconsecvența mamei ($t=2,8$; $p=0,01$). Inconsecvența tatălui evaluată cu 3,3 p. de către adolescenții de 16 ani se intensifică semnificativ ($t= 2,1$; $p=0,05$) până la 3,6 p. atunci, când copiii ating vârsta de 17 ani și apoi scade până la nivelul indicat de către adolescenți la începutul vârstei.

Generalizând datele empirice expuse concluzionăm că în opinia adolescenților părinții lor manifestă mai pregnant inconsecvență, după car urmează interesul pozitiv. Această din urmă atitudine se manifestă semnificativ mai pronunțat în comportamentul mamei, decât al tatălui. Celelalte tipuri de atitudini – directivitatea, ostilitatea și autonomia – se manifestă în comportamentul mamei și al tatălui cu diferențe ne semnificative. În dependență de genul subiecților directivitatea mamei este cu semnificație mai înalt apreciată de către băieți.

În plan etativ, rezultatele obținute ne permit să afirmăm că la mijlocul vârstei adolescente subiecții percep interesul pozitiv al ambilor părinți ca fiind mai înalt decât la începutul vârstei. Pe parcursul adolescenței interesul pozitiv al mamei este evaluat de către subiecți mai înalt decât al tatălui, dar această diferență devine semnificativă doar la 18 ani. La începutul vârstei adolescenții își văd părinții ca fiind mai ostili decât la finele perioadei studiate. Spre sfârșitul perioadei etative adolescenții evaluează semnificativ mai scăzut, decât la începutul ei, inconsecvența mamei. Inconsecvența tatălui este percepută de către adolescenți ca fiind semnificativ mai intensă atunci, când copiii ating vârsta de 17 ani. La 18 ani adolescenții consideră că inconsecvența tatălui din nou scade până la nivelul indicat de către ei la începutul vârstei. Prin urmare, pe parcursul adolescenței felul cum își percep și-i evaluează copiii părinții se schimbă. În contextul acestor afirmații se înscriu cuvintele lui M. Twain, care își amintea cu ironie că la 15 ani el se mira de prostia tatălui său, iar la 25 de ani era uimit cât de deștept devenise tatăl lui în acești ani (apud И. КоH, 1985).

SUMMARY

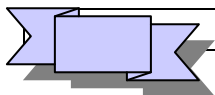
Age and gender particularities of teenagers' perception and evaluation of parental behavior types

In this article are reflected the empirical results of investigation on age and gender particularities of teenagers' perception and evaluation of parental behavior types. As a psychodiagnostic instrument it has been used the test „Parents' behaviour and teenagers' attitude towards them,,

Bibliografie:

1. Descartes R., *Tratat despre sentimente*, București, Editura IRI, 1999, 148 p.
2. Spinoza B., *Etica*, București, Editura Științifică, 1957, 359 p.
3. Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицына Е.Е., *Психологическая методика «Подростки о родителях» и её практическое применение*, - М. & СПб.: Издательство «Фолиум», 1994, 53 ст.
4. Вилюнас В. К., *Основные проблемы психологической теории эмоций (Вступительная часть) // Психология эмоций. Тексты.* – М., Издательство Московского Университета, 1984, ст. 3-28.
5. Вилюнас В. К., *Психологические механизмы мотивации человека*, – М., Издательство Московского Университета, 1990, 286 ст.
6. Вилюнас В. К., *Психология эмоциональных явлений*, – М.: Издательство Московского Университета, 1976, 143 ст.
7. Вилюнас В., *Психологический анализ эмоциональных явлений // Новые исследования в психологии* , №1 (9), - М.: Издательство „Педагогика”, 1974, ст. 15-17.
8. Кон И. С., *Трудный подросток: причины и следствия*, Киев, 1985.

Primit 16.09.11



Probleme psihopedagogice privind formarea cadrelor didactice

Petru Jelescu, UPS “Ion Creangă” din Chișinău, *Raisa Jelescu*, IȘE

După cum se știe, în anul 2005 Republica Moldova a aderat la Procesul Bologna. În decurs de șase ani de zile la facultatea de Pedagogie a UPS “Ion Creangă” din Chișinău au fost pregătite două promoții de absolvenți după sistemul nou, european. Ce putem constata la moment? Desigur, au fost înregistrate anumite succese, cum ar fi elaborarea unor planuri noi de învățământ, standardizarea lor, elaborarea unor noi programe analitice la disciplinele de studiu, pregătirea specialiștilor la ciclurile I (licențiat) și II (masterat), introducerea Sistemului European de Credite Transferabile (ECTS), posibilitatea mobilității studenților ș.a. Dar, cu regret, au apărut și anumite **probleme**, la unele dintre care ne vom referi în continuare și, în același timp, pe cât e posibil, ne vom strădui să propunem unele soluții plauzibile.

Prima dintre ele este problema *termenelor de studii*. Inițial, ne-am bucurat de reducerea acestora. Acum însă observăm că pentru pregătirea specialiștilor cu studii superioare durata minimală de trei ani de zile nu este suficientă. Conform *Planului-cadru pentru studii superioare*, lansat de Ministerul Educației al RM (Ordinul nr.455 din 03 iunie 2011), la ciclul I (licențiat) studenții trebuie să însușească un set consistent de discipline, structurate în cinci blocuri principale: a) fundamentale; b) de formare a abilităților și competențelor generale; c) de orientare socio-umanistică; d) de specializare; e) de orientare spre un alt domeniu de formare la ciclul II (masterat.). Studenții universitari trebuie să însușească bazele teoriei și metodologiei cercetării științifice, să organizeze și să desfășoare unele investigații pedagogice, psihologice, metodologice, să scrie și să susțină tezele de an și de licență, să susțină multiple examene de curs și de licență, să desfășoare practicile de specializare și de licență, să studieze securitatea muncii, să urmeze o pregătire în domeniul protecției civile ș.a. Numărul disciplinelor se multiplică esențial pe contul modulelor, care întrunesc câte două sau trei discipline concomitent și pe care studenții sînt obligați să le însușească la fel de bine, cum însușesc fiecare disciplină în parte. Cu alte cuvinte, ceea ce anterior studenții însușeau în patru ani de zile, acum ei trebuie să însușească în trei ani. Evident, acest fapt a condus la *o criză de timp* și, respectiv, *la o pregătire nu prea calitativă a specialiștilor cu studii superioare*.

Urmare a celor menționate, considerăm că termenele minime ale pregătirii specialiștilor cu studii superioare trebuie revăzute și prelungite cel puțin cu un an de zile. Aceasta s-ar putea

face pe contul micșorării termenelor învățământului preuniversitar, care, după cum se știe, durează 12 ani, cuprinzând vârstele de la 7 până la 19 ani, ceea ce constituie 1/3 din vârsta femeilor de până la pensie. Desigur, acest termen, fiind atât de îndelungat, conduce la o saturație psihică și de aceea liceenii din ultimele clase nu mai au răbdare să termine școala. Mai mult decât atât, unii dintre ei, fiind băieți și fete mari, neîncăpând deja în bănci, sînt preocupați mai mult de dragoste decât de învățatură, devenind chiar și părinți. Acest fapt, printre altele, nu contravine legislației în vigoare a RM și nici particularităților anatomo-fiziologice ale juniorilor. De aceea, credem, o soluție ar fi să le oferim tinerilor șansa de a intra la Universitate mai devreme, cel puțin cu un an. Cu atât mai mult, că la noi în țară, din cauza condițiilor care s-au creat, în special în localitățile rurale, liceele nu prea dispun de specialiști. În aceste condiții, ar fi mai optimal ca Universitatea să preia ștafeta mai devreme de la liceu și să înceapă pregătirea profesională a tinerilor mai de timpuriu. Pentru aceasta, e necesar, în opinia noastră, să restructurăm întrucîtva sistemul educațional actual, pînă cînd Codul Educației nu este adoptat. Cum?

Luînd în considerare faptul că, în ansamblu, copiii contemporani frecventează grădinițele, că ei contactează activ unii cu alții, comunică între ei, se joacă, desfășoară anumite activități, privesc televizorul, se joacă la computer, vorbesc la telefon, inclusiv la mobil, pe skype, că frecventează diferite cercuri extracurriculare etc. și că, în felul acesta, ei se dezvoltă într-un ritm mai rapid decât semenii lor de ieri, e rezonabil, probabil, să ținem cont de accelerarea și de zona lor proximală în dezvoltarea psihică și să propunem, în felul acesta, următoarea structură de bază a sistemului de învățământ public la etapa actuală în Republica Moldova:

- de la 3 la 6 ani – învățământul **preșcolar**;
- de la 6 la 11 – învățământul **primar** cu două trepte;
 - a) de la 6 la 7 ani – clasele preșcolare cu regim preșcolar de viață și activitate, numite grupe pregătitoare;
 - b) de la 7 la 11 ani – clasele primare;
- de la 11 la 16 ani - învățământul secundar **gimnazial** obligatoriu;
- de la 16 la 18 ani – învățământul secundar **liceal** de trei tipuri/profiluri:
 - a) real – pentru elevii cu înclinații și capacități în științele reale;
 - b) umanitar – pentru elevii cu înclinații și capacități în științele sociale;
 - c) sportiv sau artistic – pentru elevii cu înclinații și aptitudini sportive sau artistice;

- de la 16 la 18 ani – învățământul **secundar profesional**;
- de la 16 la 18 (19 - 20) ani – învățământul **mediu de specialitate** (colegiul);
- de la 18 la 22(23/24) ani – învățământul **superior**, ciclul I, **bacalaureat** (noi considerăm că această denumire, *bacalaureat/* engl. *Bachelor*, corespunde mai mult standardelor internaționale decât **licențiat**, care, la rândul ei, se potrivește mai bine pentru denumirea finisării studiilor liceale și care chiar sună la fel: liceu – *licențiat*).
- de la 22 la 24 (25/...) ani – învățământul superior, ciclul II, **masterat**;
- de la 24 la 27(25/...+) ani – învățământul postuniversitar, ciclul III, **doctorat**;
- de la 27 la 29(28/...+ 2) ani – învățământul postuniversitar, ciclul IY, **postdoctorat**.

Astfel, nu e greu de observat că urmarea tuturor treptelor sistemului de învățământ, de la cea preșcolară pînă la cea de postdoctorat, constituie aproximativ o jumătate din viața omului. Deci, cu atît mai mult trebuie să ne îngrijim de soluționarea chestiunii cu privire la termenele lui optimale în ansamblu, cît și a fiecărei verigi a lui în parte.

E de menționat faptul că structura sistemului învățământului public propusă de noi este adecvată particularităților anatomo-fiziologice și psihologice ale generației în creștere. Ea corespunde, de asemenea, rigorilor legislației în vigoare a RM ce se referă la cetățenii de 16 și 18 ani, evitînd astfel anumite “spații goale” între trepte, cît și anumite impasuri în urmarea lor.

Așadar, în sistemul propus durata învățământului obligatoriu va fi de 10 ani (de la 6 pînă la 16 ani), iar a celui liceal de 2 ani (de la 17 pînă la 18 ani inclusiv). Întreg ciclul vadura 12 ani (de la 6 pînă la 18 ani). În acest mod, vom asigura continuitatea între învățământul tradițional și cel contemporan, obținînd posibilitatea majorării termenelor optimal ale învățământului superior.

A **doua** problemă importantă e cea a *disciplinelor de învățământ* care trebuie studiate la specialitatea dată. Planul-cadru, după cum am arătat mai înainte, prevede studierea și însușirea a cinci componente de bază a unităților de curs/modulelor: fundamentală, generală, socio-umanistică, de specializare, de orientare spre un alt domeniu de formare la ciclul II, masterat. Concepute în ansamblu, aceste cinci componente sînt rezonabile, cu excepția celei *socio-umanistice*, propusă în regim de *opțiune*. Chestiunea constă în faptul că această componentă prevede studierea unui șir de discipline, pe care cetățeanul contemporan al Uniunii Europene trebuie să le însușească pînă la vîrsta de 16 ani, deoarece, conform hotărîrii recente a Adunării Parlamentare a Consiliului Europei (APCE) din 24 iunie 2011, toți cetățenii UE au dreptul de vot anume de la această vîrstă. Deci, pînă la vîrsta de 16 ani cetățenii sînt obligați să cunoască structura, dreptul, economia, politica, cultura, filozofia statului. Cu atît mai mult, prin urmare,

la vârsta de 18 ani, după absolvirea liceului, tînărul trebuie să posede o concepție științifică despre lume - despre natură, societate, psihologia umană. De aceea, disciplinele incluse ca opționale în cadrul componentei socio-umanistice a Planului – cadru pentru studii superioare (bazele statului și dreptului, filozofia, politologia, micro - și macroeconomia etc.) trebuie transferate, fie spus amical, fără nici o rea voință colegilor de breaslă care predau aceste discipline, în Planul – cadru pentru studii gimnaziale și liceale, iar în locul lor să fie incluse acele discipline socio-umanistice care permit extinderea, aprofundarea și consolidarea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților – competențelor – la specialitatea aleasă. Apropo, *Planul-cadru pentru învățămîntul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2011-2012*, deja prevede studierea disciplinelor sus-numite la treptele preuniversitare ale sistemului de învățămînt, începînd chiar cu învățămîntul primar (de ex., filozofia pentru copii ș.a.), iar Planul-cadru pentru studii superioare nu obligă să fie incluse în planurile de învățămînt la specialitățile respective anume aceste și nu alte discipline (cităm din Planul – cadru pentru studii superioare): “Componenta de orientare socio-umanistică va fi propusă în regim *de opțiune* și **poate** (sublinierea ne aparține - autorii) include...” disciplinele sus-numite. Deci, poate **da**, dar poate **nu**.

Unitățile de curs/modulele prevăzute la componenta a treia a Planului – cadru pentru studii superioare pot fi păstrate, deoarece ele se potrivesc pentru formarea specialiștilor în așa domenii, ca Dreptul, Economia, Sociologia, Filozofia etc..

A **treia** problemă foarte serioasă și actuală o constituie *pregătirea practică a specialiștilor cu studii superioare*. Nu e un secret faptul că sistemul tradițional de învățămînt a fost prea mult teoretizat. Acum e necesar să-l ajustăm la cerințele economiei de piață, deoarece la etapa actuală angajatorii au nevoie nu atît de cunoștințe teoretice, cît de deprinderi și abilități practice, de competențe profesionale concrete. În acest sens, sînt necesare animate modificări în pregătirea practică a specialiștilor. În primul rînd, e nevoie de mărit *periodicitatea* desfășurării practice pedagogice. Ea trebuie desfășurată anual, pe parcursul tuturor anilor de studii și chiar în lunile de vară în taberele de muncă și/sau odihnă. În al doilea rînd, trebuie *de prelungit termenii* de desfășurare a practicii. Aceasta se poate face pe contul majorării termenului de studii la universitate, după cum am arătat mai înainte. În al treilea rînd, pornind de la convingerea că deprinderile practice se formează mai repede și sînt mai durabile cînd se exersează sistematic, ar fi de dorit de introdus în fiecare săptămînă “*Ziua practicii*”. În al patrulea rînd, este necesară *crearea unor școli, grădinițe de aplicație*, în care ar fi posibilă desfășurarea orelor practice la disciplinele de specialitate, a practicii pedagogice propriu-zise,

directorii cărora, șefii de studii, metodiștii ar raporta despre lucrul efectuat în vederea pregătirii specialiștilor de calificare înaltă la Senatul universității, la Consiliile facultății, catedrelor etc. În al cincilea rând, e necesar de *transferat catedrele de profil de la facultate în școli, grădinițe etc.*, așa cum se practică în universitățile de medicină ș.a. În al șaselea rând, e necesar de *atras în predarea didacticilor particulare, și a managementului lucrătorii practici ai școlilor, grădinițelor, etc.*

O problemă foarte actuală, **a patra** la număr, este *evaluarea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților – competențelor profesionale – ale studenților* instituțiilor superioare de învățământ. Conform noilor cerințe, actualmente se calculează coeficientul reușitei studentului per semestru, care se constituie din 60% pentru evaluările curente și din 40% la sută pentru evaluările finale. De aceea, astăzi toți umblă cu calculatoarele: și studenții, și profesorii, și decanatul, și rectoratul, și ministerul. A apărut, am zice, un fenomen nou: *febra evaluărilor universitare*. Punerea în funcțiune a unui asemenea mecanism a transformat, de facto, sistemul universitar al evaluării și al notării într-un sistem școlar, iar studențimea în școlaritate, fiind obligată să răspundă zilnic și să ia note. Material de studiu, însă, e foarte mult și complicat. Din această cauză ei nu reușesc să pătrundă profund în materie, ci aleargă în galop (prin Europa!). Acum ei sînt orientați predominant spre note, așa încît motivația intrinsecă față de însușirea profesiei și față cercetare este substituită preponderent de cea extrinsecă față de note. S-a încins o luptă aprigă pentru luarea notelor mari, care le determină soarta - angajarea în cîmpul muncii, bursa, căminul, circulația în transportul urban ș.a. Asemenea situație, desigur, nu poate să nu provoace și anumite conflicte. Drept urmare toți sînt stresați. Nu întîmplător, astăzi studențimea europeană protestează vehement împotriva noului sistem de studii universitare.

În legătură cu situația creată, noi considerăm că trebuie de dat cezarului ce e a cezarului și să construim procesul de învățământ universitar nu școlărește (ca să nu zicem altfel), ci studențește. Cum?

Tînăra generație a instituțiilor superioare de învățământ trebuie orientată nu spre luarea notelor și evidența lor în cataloage pînă la zecimi, sutimi etc., ci spre studierea profundă a conținutului lucrărilor fundamentale la specialitate, spre analiza și pătrunderea în esența lor, spre soluționarea unor probleme științifice și instructive stringente, fie ele și elementare, împreună cu profesorii lor chiar de la anul I de studenție, precum și spre participarea concomitentă în activitatea practică, educativă, socială, economică, spre desăvîrșirea și dezvoltarea lor etc. Pentru aceasta, de rînd cu disciplinele comune pentru toți studenții, e

necesar de planificat lucrul în diverse cercuri studențești după interesele lor profesionale și științifice. Ar fi bine ca, începând cu anul II de studii, fiecare student să-și aleagă o temă actuală, care ar putea fi extinsă ulterior ca teză de bacalaureat, masterat, doctorat și chiar postdoctorat.

Rămîne a fi soluționată just, în mod european, *problema normelor didactice și științifice ale profesorilor universitari*. Aceasta ar fi a **cincea** problemă, deoarece cu norme vechi e dificil de realizat obiective noi. (Despre căile posibile de rezolvare a acestei probleme, a se vedea articolul “*Cerințe – euro, remunerare - moldo*” din ziarul “*Făclia*, nr.19 (3133)” din 15 mai 2010, p.3).

Există și alte probleme care trebuie soluționate în vederea îmbunătățirii calității formării cadrelor didactice. În acest articol am decis să ne referim doar la unele dintre ele.

Sperăm că la elaborarea noului **Cod al Educației** se va ține cont și de rezolvarea problemelor abordate.

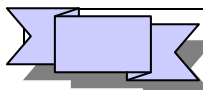
Summary

The article reflects on some of the achievements towards the implementation of the Bologna System for training primary school teachers at the Pedagogical Faculty of the Pedagogical University „Ion Creanga” of Chisinau and some subsequent problems and their possible resolution in the Republic of Moldova.

Bibliografie

1. Plan-cadru pentru studii superioare. Aprobata prin Ordinul ME nr.455 din 03 iunie 2011.
2. Plan-cadru pentru învățămîntul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2011-2012. Aprobata prin Ordinul ME nr.380 din 26 mai 2011.

Primit 21.09.2011



PRINCIPII CE STAU LA BAZA FORMĂRII GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE

Jana Racu, prof. univ., dr. hab. în psihologie

Sergiu Sanduleac, doctorand UPS „Ion Creangă”

Pregătirea specialiștilor în domeniul gândirii științifice trebuie privită din perspectiva profesionalismului. Din aceste considerente vom oferi anumite abordări și definiții ale termenului respectiv. În dicționarul explicativ al limbii române conceptul de profesionalism este privit ca conștiință profesională, sau cuvânt care aparține unui limbaj profesional, calitatea de a practica o profesie cu competență. [1]

Dacă analizăm atent termenul „profesionalism” are doua înțelesuri care, împreună, definesc un anumit mod de muncă. Primul se referă la profesiunea în sine. Cealaltă accepțiune desemnează o pregătire bună în activitatea prestată. Deci, a fi profesionist înseamnă să faci și bine ceea ce știi sau se presupune că știi să faci. Un bun specialist în domeniul gândirii științifice trebuie să fie un profesionist. Un al doilea aspect ce trebuie luat în calcul în pregătirea specialiștilor este „competența”. Pentru a putea forma o gândire științifică la nivel corespunzător e puțin să fii bun gânditor științific sau profesionist în domeniul dat. Trebuie să fii competent. Termenul de competență desemnează o informare profundă într-un anumit domeniu capacitate înaltă de a judeca un anumit lucru, capacitate de a cunoaște pe deplin problema. [Ibidem, p.273]

Foarte multe lucrări sunt dedicate rolului gândirii în formarea personalității însă foarte puțină atenție este atribuită rolului personalității în formarea gândirii științifice. A. N. Leontiev considera învățarea ca proces al dobândirii experienței intelectuale de comportare, ce reprezintă asimilarea de informații și mai mult decât atât, formarea gândirii, a sferei afective, a voinței, ce conduc spre formarea sistemului de personalitate. Învățarea este definită diferit de la un autor la altul. După Dors și Mercier, „învățarea constă în a dobândi sau a modifica o reprezentare a mediului”. Acest caracter elimină latura afectiv-motivațională a vieții psihice. A. N. Leontiev considera că datorită învățării nu se acumulează numai informație, ci se formează gândirea, sentimentele, voința – personalitatea. Tot ceea ce nu este înnăscut este învățat, se formează în experiența, prin contactul cu mediul social și cel natural. Deci, cert este că gândirea în formarea personalității ocupă un rol deosebit. [2, 3]

Însuși procesul de formare a gândirii științifice pornește de la un proces de transformare în personalitatea proprie, a gândirii în general. T. Brian vede acest proces de transformare a gândirii prin prisma perseverării afirmând: „Atunci când vei începe procesul de perfecționare a persoanei

tale, pentru a-ti crea pe dinăuntru o imagine clară a lucrurilor de care vrei sa te bucuri în exterior, progresul poate fi încet la început. Dar dacă vei persevera, vei continua să faci și să spui lucrurile potrivite în modurile oportune, vei începe să obții curând rezultate în concordanță cu eforturile pe care le depui”. [4, p. 331]

În cazul gândirii științifice, personalitatea este privită ca un proces de interdependență. Adică anumite trăsături de personalitate pot contribui la formarea și dezvoltarea gândirii științifice pe când altele din contra pot împiedica acest proces. Deci, personalitatea este al treilea factor ce trebuie luat în considerație în formarea gândirii științifice la tinerii cercetători. Nu putem menționa același lucru pentru alte categorii de vârstă decât la adulți, deoarece se consideră că personalitatea la anumite etape de vârstă este în formare.

Reieșind din cele expuse, cunoașterea științifică ca concept de bază al gândirii științifice reprezintă o evoluție la două niveluri fundamentale: nivel empiric și nivel teoretic ce contribuie la o bună formare a gândirii științifice. Se recomandă lucrul în aceste două direcții de bază. [5, p. 8] Astfel părțile cointeresate pot obține cunoștințe, abilități de analiză științifică a altor lucrări, vor căpăta abilități practice de elaborare a propriei lucrări științifice, ce va reflecta o bună sau mai puțin bună formare a gândirii științifice.

Luând de asemeni în considerație și faptul că gândirea științifică nu poate fi formată fără o bună gândire critică, deoarece gândirea critică stă la baza acesteia ca o componentă indispensabilă ce o compune. [6] Deci cel de al patrulea factor ce trebuie luat în considerație este gândirea critică.

Anumiți factori de personalitate ar putea servi în calitate de elemente ce blochează o formare calitativă a gândirii științifice astfel sunt binevenite exerciții ce ar permite tinerilor cercetători să depășească anumite bariere psihologice (încredere în sine, comunicare, imagine de sine, motivație, creativitate). Pentru dezvoltarea gândirii în activitatea de învățare este necesar de a se crea anumite condiții. Totodată nivelul încrederii în sine și a respectului de sine are consecințe profunde asupra fiecărui aspect al existenței noastre: modul în care acționăm la locul de muncă, relațiile cu oamenii, cât de mult este probabil să ne realizăm în plan personal, ce nivel de fericire personală atingem etc.

Este bine cunoscut faptul că încrederea în sine și respectul de sine stau la baza comportamentului asertiv, determină persoana să se afirme, să-și expună liber gândurile, emoțiile, drepturile, respectând totodată și principiile, drepturile și tendințele celor din jur, acesta fiind încă un argument în favoarea ideii că într-o bună formare a gândirii științifice este loc pentru schimbări de personalitate. [7, p.122]

Trainingul este binevenit, deoarece scopul final al unui grup de training este de a-i învăța pe participanți să utilizeze cunoștințele și abilitățile însușite în grup, în viața reală. [8, p.108] Totodată

această metodă reprezintă un procedeu efectiv de activizare a personalității pentru soluționarea independentă a propriilor probleme, contribuie la formarea deprinderilor de autoreglare și comunicare. [Ibidem, p. 109]

Gândirea este un proces psihic ce dispune de cel mai vast sistem de operații. Ca instrumente psihice dobândite și perfecționate prin dezvoltare intelectuală, prin învățare și exercițiu se recomandă lucrul la dezvoltarea acestor operații ale gândirii (analiza-sinteza, abstractizarea-generalizarea, comparația, concretizarea logică, inducția și deducția).

Combinarea metodologiilor educaționale propuse mai sus a mai fost realizată din considerentul că gândirea științifică la tinerii cercetători este privită ca o latură (modalitate) de formare a profesionalismului, de aceea această combinație a fost necesară pentru a realiza finalitățile propuse. [9, p.46] Or, precum s-a menționat mai sus profesionalismul este latura principală ce demonstrează abilitatea de a gândi științific, oferind astfel produse științifice de calitate.

Sucesiunea situațiilor de problemă este o condiție necesară pentru dezvoltarea gândirii. Pentru a oferi condiții ce ar contribui la dezvoltarea gândirii, afirmă Matiușkin, trebuie să luăm în considerație două etape convenționale. O etapă este numită cea mai mică, cealaltă - cea mai mare. Trecerea de la o etapă la alta va constitui o anumită dezvoltare a gândirii, ce are loc într-o anumită perioadă de timp, și implică achiziționarea anumitor cunoștințe academice. [10, p. 132]

Precum a fost menționat anterior gândirea științifică nu poate fi percepută în afara actului învățării. Fără de care dezvoltarea atât a gândirii științifice cât și a gândirii în general nu ar fi fost posibilă. Confirmarea acestui fapt o găsim în numeroase cercetări științifice, precum cele efectuate de J. Piaget, L. S. Vigotsky etc. [11, p.23]

Considerăm oportun de a include în formarea gândirii științifice strategii instrumentale ale învățării autoreglate. Învățarea autoreglată este specifică cercetătorilor și oamenilor adulți, deoarece autoreglarea se manifestă în situațiile când subiectul se confruntă cu nevoia de a face o alegere a modalităților în care să-și realizeze activitatea, pentru a fi în concordanță cu scopurile propuse, cu particularitățile individuale ca subiect al activității. În acest caz, omul cercetează el însuși situația, își programează activitatea și tot el controlează și corectează rezultatele. [11, 12, 13]

Această situație este caracteristică cercetătorilor, mai ales tinerilor cercetători, care aspiră să obțină rezultate mari într-un timp scurt și profesionalism, componentă esențială a căreia este gândirea științifică precum a fost menționat anterior.

Obiectivitatea investigării gândirii impune identificarea factorilor externi care ar provoca gândirea, și ar influența asupra procesului psihic respectiv. De exemplu, caracteristicile sarcinii propuse omului, au un impact semnificativ asupra activității sale. Această influență desigur, este determinată de condițiile activității interne. Obiectivitatea investigării gândirii, de asemenea,

necesită fixarea atentă a caracteristicilor de activitate prin care se manifestă gândirea, adică soluționarea problemei, tipul de soluționare, timpul soluționării, enunțurile spontane în cursul de rezolvare, raționamentele expuse, reacțiile psihofiziologice etc. În psihologia gândirii sunt utilizate pe scară largă toate metodele principale de colectare a materialului empiric. [14, p. 9]

În concluzie putem afirma că strategiile de învățare autoreglată constituie un punct aparte în formarea gândirii științifice ce necesită a fi implementat.

Un alt principiu ce trebuie luat în calcul în formarea gândirii științifice este principiul interdisciplinarității.

Competența de cunoaștere științifică este o competență fundamentală, transversală, inter/transdisciplinară, deoarece este specifică pentru diferite domenii de studiu: biologia, fizica, chimia, pedagogia, psihologia și nu numai. Foarte bine este redat caracterul interdisciplinar de interpretare a psihologiei ca știință în modelul circular propus de J. Piaget în care punctul de pornire al clasificării științelor îl constituie relația dintre subiect și obiect în procesul cunoașterii. Prin acest model autorul ne explică nu numai importanța psihologiei și locul acesteia în cadrul științelor, dar și procesul cunoașterii științifice care nu poate avea loc fără o relație de intersecție (interdependență) dintre științe. [5, 15]

O idee bine conturată a interdisciplinarității dintre științe este foarte bine redată în lucrarea *Creative Marginality. Innovation at the intersection of social sciences*, scrisă de M. Dogan și R. Pahre. [15, p. 56] Modelul hibridării științelor propus de autorii respectivi vine să completeze încă odată faptul că gândirea științifică poartă un caracter interdisciplinar.

Important este să precizăm că domeniile mai largi de activitate se împart în subdomenii. În cazul dat ne vom referi la domeniul psihologiei, care ca și oricare altă știință își are subdomeniile sale. De la psihologia generală derivă o multitudine de domenii ca: psihologia educației, psihopedagogie specială, etc. M. Zlate fiind inspirat de modelul propus de M. Dogan și R. Pahre elaborează propriul model în care clasifică aceste subdomenii ale psihologiei generale în douăsprezece categorii ca științele pedagogice, sociologie, biologie, psihiatrie, filozofie, științe economice, juridice, matematice, artistice, neurologie, medicină generală, etc. Astfel M. Zlate ne conduce spre concluzia că atât psihologia cât și gândirea științifică ce predomină în această știință au caracter interdisciplinar și nu pot fi concepute fără aportul altor științe. [Ibidem, p. 59]

Aceste modele propuse de diferiți autori ne demonstrează că competența de a gândi științific poate fi dobândită doar în context interdisciplinar. Dacă ne vom referi la cercetători în domeniul psihologiei atunci o bună gândire științifică a acestora va reflecta cunoștințe vaste în diferite domenii ale acestei științe. Analizând formarea gândirii științifice într-un context mai larg, vom observa că o bună formare a gândirii științifice presupune și un anumit nivel de cunoștințe în

domenii aferente psihologiei, dacă ne referim la această categorie de cercetători. În cazul dat prin domenii aferente se subînțeleg științele ce au tangențe cu psihologia. Astfel de conexiuni foarte bine sunt redată în modelele triunghiulare de reprezentare a psihologiei, ca de exemplu modelul propus de B. M. Kedrov în care psihologia ocupă un loc aparte fiind amplasată mai aproape de filozofie, dar fiind legată de științele naturii și științele sociale. [Ibidem, p. 55]

Anume aceste tangențe între diferite științe ne explică foarte clar legătura strânsă dintre gândire științifică ce se referă la un cadru restrâns de cunoaștere, caracteristic în mare măsură unui anumit domeniu și gândire critică, care o alimentează pe cealaltă cu cunoștințe din diferite domenii, asigurând continuitatea în dezvoltarea gândirii științifice.

O bună formare a gândirii științifice este posibilă deci doar în context interdisciplinar. Dar care sunt disciplinele de bază ce ar contribui la dezvoltarea acesteia?

Sistematizând multitudinea ideilor cercetătorilor J. M. Kettele, J. Delors, X. Roegiers, E. Macavei, L. Franțuzan a definit competența de cunoaștere științifică în aspect pedagogic, astfel: Competența de cunoaștere științifică inter/transdisciplinară reprezintă „un ansamblu integrat de resurse interne ale elevului, comune disciplinelor școlare Biologia, Fizica, Chimia, axate pe interacțiuni ale raționamentului dialectic, gândirii epistemologice, utilizării adecvate a limbajului științific și realizate prin comportamente în vederea rezolvării unor situații semnificative modelate pedagogic”. [5, p. 10]

Din perspectivă pedagogică această definiție se dovedește a fi una foarte completă și comprehensivă. Important este însă să elucidăm aspectul psihologic, care să ne releve cu certitudine importanța disciplinelor psihologice de bază ce ar contribui la o bună formare a gândirii științifice. Optica interdisciplinară constituie o abordare economică din punctul de vedere al raportului dintre cantitatea informației și volumul de învățare. Un aspect pozitiv ce trebuie remarcat e că o abordare interdisciplinară ar permite evitarea tendinței de generalizare abuzivă, ceea ce ar putea duce la scăderea performanței în formarea gândirii științifice.

Un concept foarte răspândit în literatura din străinătate este „parte cointereseată” (stakeholder) - se consideră a fi cineva care are un interes legitim, financiar, social sau de altă natură în cadrul unei acțiuni sau organizații.

Prin urmare, o parte cointereseată în educație include studenți, cadre universitare, angajatori și consilierii carierei, manageri în educație, decani, diferite organisme profesionale, biblioteci etc.

În context explicativ, parte cointereseată (stakeholder) este orice persoană (sau grup), care are un interes în activitățile unei instituții sau organizații.

În contextul calității în învățământul superior, părțile interesate sunt acele grupuri care au, printre altele, un interes în calitatea furnizării de informații și un standard de rezultate. Acestea

includ guvernul, angajatorii, studenții din toate ciclurile de studii, personalul academic și administrativ, manageri instituționali, potențiali studenți și părinții lor, contribuabili.

C. Campbell și C.Rozsnyai definesc părțile cointeresate ca fiind elevii, societatea, și participarea guvernului în asigurarea educației. [16, p. 133]

Exact ca și autorii citației anterior, Maassen sugerează că potrivit unor definiții părțile interesate în învățământul superior desemnează anumite grupuri de persoane din exterior, care au un interes direct sau indirect în învățământul superior. [17]

În gândirea științifică acest concept prezintă un interes aparte în viziunea autorului, deoarece formarea gândirii științifice este strict legată de atitudinea celui care beneficiază de acest program de formare. Dat fiind faptul că gândirea științifică nu este caracteristică doar cercetătorilor, dar și altor categorii de persoane ce activează în domenii afiliate cum ar fi cadrele didactice, elevi, copii etc., [18] a apărut necesitatea delimitării conceptuale a acelor categorii de persoane ce activează în sistemul educațional și fac parte din categoria de tineri cercetători. Astfel în literatura de specialitate din străinătate sunt utilizați termenii de „stakeholder” și „stakeholder in education”. Acestea desemnează părțile cointeresate în a primi cunoștințe, obține competențe, etc. În contextul formării gândirii științifice acest aspect nu poate fi neglijat, deoarece persoanele care participă în formarea unui proces psihic foarte complex trebuie să posede o atitudine pozitivă față de acest proces și să fie la rândul lor cointeresate de a obține capacitatea de gândi științific.

Luând în considerație sistemul educațional din Statele Unite, potrivit lui S. L. Watson și C. M. Reigeluth, educația în Statele Unite trece printr-o schimbare sistemică perceptuală, ca urmare a nemulțumirii societății cu realizarea fiecărui student în plan educațional. În domeniul educației, cele mai multe eforturi de transformare sistemică implică părțile interesate (stakeholders), care reprezintă elemente critice pentru realizarea modificărilor dorite, precum a afirmat S. L. Watson și C. M. Reigeluth. [19] Conceptul de stakeholder sau parte cointeresată presupune un proces de responsabilizare din partea beneficiarilor, privitor atât la procesul de învățare cât și la procesul de luare a deciziilor. [20]

Formarea gândirii științifice la tinerii cercetători ridică anumite probleme nu numai de ordin motivațional, sau atitudinal, dar și probleme de evaluare a necesităților acestora (needs assessment). Gândirea științifică ca și oricare alt proces psihic sau alt tip de gândire este în formare continuă începând încă de la naștere. Luând în considerație teoria dezvoltării cognitive a lui J. Piaget, conform căreia stadiul operațiilor formale este marcat de apariția abilității de a gândi abstract, de a utiliza logica abstractă, de a elabora ipoteze, teorii despre lume, de a testa științific și de a utiliza noțiuni abstracte, rezolva probleme la nivel mintal etc., reprezentând cea mai înaltă formă de gândire. Dar nivelul de dezvoltare al căreia diferă la fiecare individual. Acest lucru care ne oferă

temei de a lua în considerație necesitățile participanților la formarea gândirii științifice. Cert este faptul că în cercetările mai recente a fost demonstrată existența a cel puțin încă un stadiu în dezvoltarea inteligenței, care trebuie adăugat celor patru precizate de autor. W. G. Perry și P. Anlin consideră că acesta este *stadiul identificării de probleme și manifestării creative*. Echilibrul funcțional intelectual optim la solicitările unei realități al cărei atribut fundamental este accelerarea schimbării și transformării presupune din ce în ce mai mult răspunsuri inovative și creative, obligând operațiile formale ale gândirii să funcționeze tot mai mult în strategii euristice. Dezvoltarea intelectuală nu trebuie raportată doar la cunoaștere, ci și la transformarea realității prin cunoaștere, ceea ce presupune noi structuri intelectuale ce operează pe baza de gândire divergentă în situații sau sisteme deschise, conducând la o integrare critică a ipotezelor convenționale din spatele gândirii și acțiunii tradiționale, relevând și rezolvând schimbările necesare. Un asemenea stadiu sporește gradul de participare intelectuală în sens de inițiativă umană și, prin aceasta, calitatea producției intelectuale. Dacă în stadiul precedent operarea intelectuală a presupus mai mult adaptarea în sens de ajustare la schimbările date, acum se vizează adaptarea de tip anticipare prin capacitatea intelectuală de a iniția schimbările. [21, 22, 23]

Revenind la evaluarea necesităților beneficiarilor programului de formare a gândirii științifice, e nevoie de colectarea anumitor date privitor la necesitățile acestora. Pentru aceasta P. Short consideră că este nevoie de un plan de evaluare ce ar presupune furnizarea de informații dacă cineva din participanții la program a avut experiențe similare, ce atitudini are față de program, interese, aptitudini, statutul socioeconomic, etc. Planul de evaluare a necesităților permite formatorului să determine ce tip de informație trebuie să furnizeze. De precizat că în cazul dat caracterul informației are o mare importanță. Ea nu poate nicidecum avea doar aspect teoretic, ci trebuie să presupună formarea unor competențe. De menționat că, termenul de competență are numeroase accepțiuni: el a migrat ușor dinspre domeniul profesional-tehnic către educație, primind valențe complexe în acest domeniu. Proiectarea curriculumului pe competențe vine în întâmpinarea achizițiilor cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații / contexte noi și dinamice. Deci programul de formare în domeniul gândirii științifice trebuie să fie unul mai mult aplicativ. În figura 1 este propus un model ce vizează procesul de colectare a informației. [24, 25]

Conform teoriei inteligențelor multiple propuse de H. Gardner, inteligența nu trebuie să fie percepută ca un construct unidimensional ci ca o serie de șapte inteligențe independente. Acest fapt trebuie luat în calcul când se lucrează cu un grup la formarea gândirii științifice și la elaborarea programului de formare. [26, p.173] Deci un alt aspect ce trebuie luat în calcul în elaborarea

programului de formare a gândirii științifice este că programul poate varia în dependență de grup și nu poate fi unul strict.

Sistematizând cele expuse mai sus putem afirma că în formarea gândirii științifice, specialiștii ce se ocupă de acest domeniu trebuie să țină cont de următoarele: gândirea științifică nu este un proces psihic distinct și ea nu poate fi privită în afara unei relații de interdependență cu alte procese psihice, cu alte tipuri de gândire cât și cu alte discipline. Ea reprezintă o caracteristică a profesionalismului, deoarece produsul acesteia reprezintă cunoștințe profunde într-un anumit domeniu. Gândirea științifică este mijlocită de învățare și de aceea nu poate fi privită în afara actului învățării. Pentru a forma în mod corespunzător gândirea științifică este nevoie ca oamenii să fie cointeresați în a primi informația necesară. E nevoie de a studia grupul care urmează a fi supus formării în domeniul respectiv.

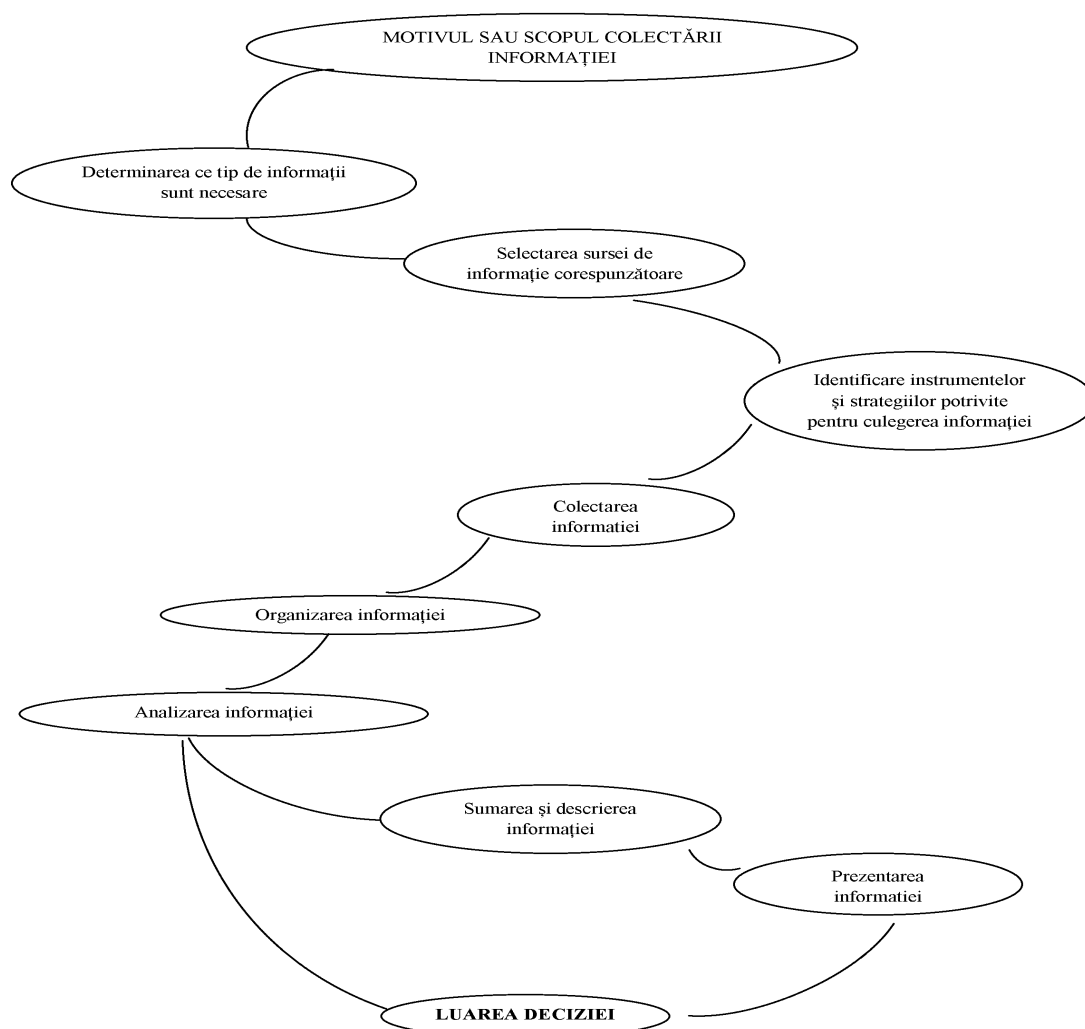


Fig.1. Procesul de colectare a informației

Summary

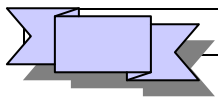
This article describes the principles of scientific thinking formation. The specialists need to keep in mind that scientific thinking is not a distinct mental process and it cannot be seen outside of a relationship of interdependence with other mental processes, other types of thought and other disciplines. It is a feature of professionalism because it is the product of deep knowledge in a particular field. Scientific thinking is the means of learning and therefore cannot be seen outside the act of learning.

Bibliografie

1. Oprea, I., Pamfil, CG., Radu, R., Zăstroiu, V. Dicționar Universal al limbii române. București-Chișinău. Litera internațional, 2007. 1676 p.
2. Radu, I. Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi, în „Studii de pedagogie aplicată” (coord. Ionescu, M., Radu, I. și Salade, D.), Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000. 232 p.
3. Golu, M. **Fundamentele psihologiei**. Ed. a V-a, Vol. I. București, Ed. Fundației *România de Măine*, 2007. 832 p.
4. Brian, T. Schimbând gândirea îți schimbi viața. Curtea Veche, București. 2006. 332 p.
5. Franțuzan, L. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Formarea competenței de cunoaștere științifică la liceeni în context inter/transdisciplinar. Chișinău, 2009. 27p.
6. Schafersman S. An introduction to critical thinking [online]. January 1991. <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html> (vizitat 11.08. 2009)
7. Pâslaru, V., Papuc, L., Negură, I., Morărescu, M., Donica, E., Dragan, Z., Zbârnea, A., Sâmboteanu, D. Ghid metodologic; Construcție și dezvoltare curriculară, Chișinău, 2005. 172 p.
8. Vîrlan, M. Direcțiile de activitate ale psihologului școlar. UPS ”I. Creangă”, Chișinău, 2005. 281 p.
9. Negură, I., Donica, E., Dragan, Z. Ghid metodologic; Construcție și dezvoltare curriculară, Chișinău, 2005. 172 p.
10. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва, Изд. Директмедиа Паблишинг, 2008. 392 с.
11. Focșa-Semionov, S. Învățarea autoreglată. Teorie și aplicații educaționale. Epigraf. Chișinău, 2010. 360 p.

12. Конопкин, О. Осницкий, А. Логика развития общей способности саморегуляции произвольной активности человека//Материалы IV съезда Всероссийского общества психологов. Санкт-Петербург, Москва. 2003
13. Конопкин А. О. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии, 1995. № 1. С. 5–12.
14. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. Москва. Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
15. Zlate, M. Introducere în psihologie. Polirom. Iași, 2000. 416 p.
16. Campbell, C., Rozsnyai, C. Quality Assurance and the Development of Course Programmes. Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe Bucharest, UNESCO. 2002. 223 p.
17. Maassen, P. Editorial. European Journal of Education, 4, 2000. p. 377–83.
18. Zimmermann, C. The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. Illinois: Illinois State University press. 2006. p. 223
19. Watson, S. L., Reigeluth, C. M. Community members' perception on social, cultural changes and its implication for educational transformation in a small school district community. *Journal of Organisational Transformation and Social Changes*, 5(1), 2008. p. 45-65.
20. Short, P. M., Greer, J. T. Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. 2002. 218 p.
21. Miclea, M. Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Polirom, Iași. 1999. 344 p.
22. Piaget, J. Psihologia inteligenței. Ed. Științifică, București. 1965. 219 p.
23. Beilin, H., Pufall, P. Piaget's theory: prospects and possibilities. Routledge. 1992. 362 p.
24. Lăscoiu, M. E. *Practica pedagogică, modalitate de formare a competențelor practice specifice carierei didactice* apărut în Revista de Cercetare în Științele Educației. Timișoara. 18 noiembrie 2009. Disponibil la: <http://www.rcsedu.info>
25. Short, P. M., Short, R. J., Brinson, K. Information collection: the key to data-based decision making. Eye on Education. 1998. 154 p.
26. Gardner, H. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. Basic Books. New York. 1993. 478 p.

Primit 10.10.11



Schimbarea elementelor cognitiv-axiologice ale conștiinței de sine la ostași sub influența mediului militar

Clivadă Alexandru, lector superior, Facultatea Psihologie și Asistență Socială ULIM,

Doctorand U.P.S „I. Creangă”,

Gândurile legate de sine pătrund adânc în viața de zi cu zi a persoanei, punându-și puternic amprenta asupra realizărilor individuale. Dacă devierea atenției de la sarcina principală spre sine este o caracteristică esențială a adaptării sociale, atunci măsurarea ei trebuie să fie reconceptualizată corespunzător.

Conștiința de sine sau autoconcentrarea psihică a devenit o variabilă importantă în cercetarea mai multor fenomene psihice în ceea ce privește personalitatea omului. Buss (1980) face distincție între conștiința de sine personală, privată și conștiința de sine publică. Conștiința de sine personală este prezentă când individul se autoanalizează, când își investighează propriile sentimente și atitudini interioare, când meditează asupra propriei identități. Conștiința de sine publică intervine atunci când persoana simte că este observată și evaluată de alții. Sentimentul acesta conduce la preocuparea de a-și făuri o imagine publică adecvată.

Conștiința este un atribut definitoriu al umanității, *cea mai evoluată formă de reflectare psihică a lumii obiective, caracterizată prin raționalitate și aprehensiunea propriei identități a individului*. Prin urmare, conștiința desemnează activitatea psihică rațională, însoțită permanent de a percepția Eului, ca agent unic, indivizibil și inconfundabil al tuturor actelor sale psihice (Gorgos, 1987). Conștiința individuală reprezintă *reflectarea subiectivă a existenței fiecărui om, avînd note de unicitate și irepetabilitate*.

K. Jaspers consideră conștiința ca fiind „*viața psihică la un moment dat*”, fiecărui moment corespunzându-I o experiență trăită în corelație cu o anumită ordine sau claritate a conștiinței. Modelarea experiențelor trăite „*aici și acum*” (Henry Ey) se face în raport cu întreaga experiență existențială anterioară a subiectului. Conștiința este un domeniu fundamental de definiție al psihismului, conferindu-i acestuia specificitate umană și deosebindu-l decisiv și calitativ de orice altă manifestare cerebrală, prin faptul că raportează experiențele individului la trecut și viitor, la sisteme axiologice și la identitate unică a subiectului, percepută ca atare.

Abordarea neuropsihologică înțelege prin conștiință procesul orientat, finalist, de integrare a întregului sistem nervos care, pe fondul stării de veghe, prelucrează informațiile oferite de aferențele senzitivo-senzoriale, realizând o reflectare subiectivă a realității obiective și putând oferi prin această un răspuns comportamental adecvat. Se admite o structurare a conștiinței în trei niveluri:

- Conștiința elementară (conștiința) – care asigură starea de veghe, prezentă și la animale și ținând de structuri subcorticale;
- Conștiința operațional-logică, prin care se realizează, cu ajutorul percepției și gândirii, o reflectare coerentă a realității;
- Conștiința axiologică, care permite optarea pentru valori în funcție de criterii induse de societate.

Conform acestei abordări, conștiinței îi sunt recunoscute mai multe calități:

- substratul său material este creierul;
- nivelul maxim de dezvoltare a conștiinței la om a fost atins prin apariția limbajului;
- prezintă variații cantitative în timp, la același subiect, dar și variație ciclică (alternanța somn-veghe);
- presupune integritatea tuturor funcțiilor psihice: percepție, atenție, memorie, gândire, afectivitate.

Conștiința de sine constituie reflectarea în conștiința individului a propriei existențe psihice și sociale. Se structurează în cadrul relațiilor sociale, individul cunoscându-se pe sine și delimitându-se de ceilalți prin comparare cu semenii săi. Individul devine, astfel, o conștiință personalizată, individualizată.

Conștiința de sine, ca stare psihologică, este diferită de conștiința de sine ca dispoziție. Această distincție are implicații în reprezentarea de sine și în anxietatea socială. Ca trăsătură, un înalt grad al cunoașterii de sine face ca persoana să se orienteze spre o înaltă frecvență de autofocalizare. Înțeleasă ca atare, autofocalizarea poate fi indusă, avînd o oglindă sau orice alt mijloc tehnic care oferă feedback pentru vocea, mimica sau comportamentul cuiva.

Astfel, într-o situație care produce spaimă, neliniște, persoanele care au o cunoaștere scăzută de sine, și o eficiență de sine scăzută datorată defectelor, lipsurilor proprii, vor propune scenarii de insucces, mutându-și atenția de la situație către consecințele nefaste. Din contra, cei cu o eficiență proprie înaltă datorată cunoașterii de sine nu vor fi afectați de temeri personale, iar scenariile de succes pe care le propun fac posibilă folosirea efectivă a capacităților de a rezolva situația într-o manieră directă.

În concluzie, cunoașterea legată de sine în ceea ce privește deținerea unei laturi cognitiv-axiologice bine formate are o importanță deosebită în adaptarea socială a individului la oricare grup. Un individ care se cunoaște mai puțin pe sine și latura cognitiv-axiologică este puțin conturată nimerind într-un mediu ce presupune niște circumstanțe extreme are tendința să acumuleze mai multe date autodevalorizatoare decît informații care să-i susțină acțiunile, ceea ce hrănește permanent un comportament dezadaptativ. Aceasta se reflectă în grade diferite de

manifestare și realizare de sine, cât și în stima de sine, ducând în final la o deteriorare a expectanței proprii, care influențează alegerea sarcinii și perseverența în a o realiza.

Orice modificare a stilului de viață implică un proces de adaptare. Acest proces se derulează și în cazul trecerii tinerilor din mediul civil în cel militar, atunci când se execută încorporarea. Astfel, tânărul recrut trebuie să se adapteze la spațiul social al câmpului de luptă sau al cazărmii, la ritmul și rigorile vieții militare, gruparea în unități și subunități, la ierarhia militară și în general la maniera de aderare la valorile instituției militare.

Studiile de specialitate au relevat existența unor trăsături de personalitate care favorizează sau defavorizează integrarea în mediul militar, iar acestea corelează în mod specific cu potențialul motivațional. "Nucleul adaptativ" exprima posibilitățile persoanei de a se subordona față de autoritate, de a suporta anumite privațiuni, constrângeri și condiții mai grele de viață, menținerea unei reactivități emoționale adecvate și a unui tonus optim, pe fondul deschiderii spre grup și spre normele sale, toate acestea susținute de o inteligență comportamentală corespunzătoare.

O personalitate structural dizarmonică, cu accentuări și fragilități care face față cu greu unor situații obișnuite de viață, chiar și într-un mediu familiar, va avea o motivație scăzută față de schimbarea existenței cotidiene și integrarea într-un mediu nou, solicitant în care va trebui să facă față unor dificultăți suplimentare și unor exigențe sporite. Experiența clinică în mediul militar a relevat ca soldații inadaptați sunt de fapt "inadaptații social anterior" (Rosu, Tanasescu, 1998).

Lucrările de specialitate și cercetările sociologice arată faptul că tulburările de comportament își au rareori originea într-o singură cauză și de regulă sunt rezultanta mai multor categorii de factori, cum ar fi: structura de personalitate, modelele valorice promovate în procesul de socializare (în familie, școală, prieteni, profesie), condiții de mediu, context, etc.

Studiu de față este orientat spre identificarea și determinarea schimbărilor care au loc la nivelul elementelor cognitiv axiologice ale conștiinței de sine a ostașului în timpul desfășurării serviciului militar.

Pentru aceasta am realizat o cercetare pe un eșantion de 183 de ostași din Armata Națională care au fost recent încorporați și apoi au fost retestați după un termen de 8 luni de zile pentru a determina dacă apar careva schimbări la nivelul laturii cognitiv axiologice a conștiinței de sine.

Astfel, ca elemente cognitiv-axiologice ale conștiinței de sine a ostașului noi am luat următoarele convingeri și valori:

1. *Dezvoltare de sine* - constă în conștientizarea propriilor particularități individuale, dezvoltarea continuă a propriilor capacități și a altor caracteristici de personalitate;
2. *Satisfacție sufletească* – stăpânirea principiilor morale, menținerea trebuințelor morale mai presus de cele materiale;
3. *Creativitate* – realizarea propriilor capacități creative, tendința de a schimba realitatea înconjurătoare;
4. *Contacte sociale active* – stabilirea de relații cu succes în diferite sfere sociale și de activitate, lărgirea propriilor relații interpersonale și realizarea propriului rol social;
5. *Prestigiul propriu* – acapararea propriei recunoștințe sociale pe calea cercetării trebuințelor sociale;
6. *Statutul înalt material* – atitudinea față de factorii materiali ca principala sursă de existență;
7. *Performanțe, realizări, succese* – înaintarea și rezolvarea anumitor sarcini de viață ca principalul factor de viață;
8. *Păstrarea propriei individualități* – deținerea de păreri, viziuni, convingeri proprii asupra tuturor celor acceptate de sine și apărarea propriei individualități ca fiind irepetabilă;

Ca elemente cognitive am luat următoarele convingeri primare:

1. *Bunătatea mediului înconjurător (BW);*
2. *Bunăvoința oamenilor din jur (BP);*
3. *Echitate socială (J);*
4. *Controlul celorlalți (C);*
5. *Întîmplarea ca principiu de bază a desfășurării evenimentelor (R);*
6. *Valoarea propriului Eu (SW);*
7. *Nivelul autocontrolului (SC);*
8. *Nivelul succesului – prezența norocului în viața individul (L);*

Atitudinile generale de orientare:

- a) *Atitudinea generală față de bunătatea lumii înconjurătoare;*
- b) *Atitudinea generală față de perfecțiunea lumii înconjurătoare, controlul echității sociale;*
- c) *Convingerea față de propria valoare, capacitatea de a conduce propriul destin și succes.*

Pentru realizarea studiului au fost selectate următoarele metode:

- Testul morfologic al valorilor de viață după V. F. Sopov și L. V. Carpușina,
- Scala convingerilor de bază după Janoff-Bulman,

În urma aplicării testului valorilor de viață pretest și posttest, s-au evidențiat rezultate care denotă următoarele: cele mai manifeste valori sunt cele care au luat un procentaj mai mare pe întregul eșantion. Rezultatele sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Din prezentarea datelor în tabelul de mai jos observăm că valoarea de viață care a luat o medie mai mare în debutul serviciului militar pe întregul eșantion este Satisfacția sufletească, cu media de **36,8500**, după care urmează valoarea Performanțe și realizări cu media de **36,4500**, și contacte sociale cu media **36,0500**. Valoarea cu cea mai mică medie este Păstrarea individualității cu **34,7500**.

Tabelul Nr.1. Datele medii ale valorilor de viață la ostași pretest-posttest

Nr	Valorile de viață	N	Media pretest	Media posttest
1.	Dezvoltare de sine	183	34,8000	38,2500
2.	Satisfacție sufletească	183	36,8500	39,9000
3.	Creativitate	183	35,5500	38,4000
4.	Contacte sociale	183	36,0500	39,6000
5.	Propriul prestigiu	183	34,9500	39,3500
6.	Starea materială	183	34,9000	40,2000
7.	Performanțe, realizări	183	36,4500	39,7500
8.	Păstrarea individualității	183	34,7500	38,0500

Datele sunt prezentate grafic în figura Nr.1. de mai jos.

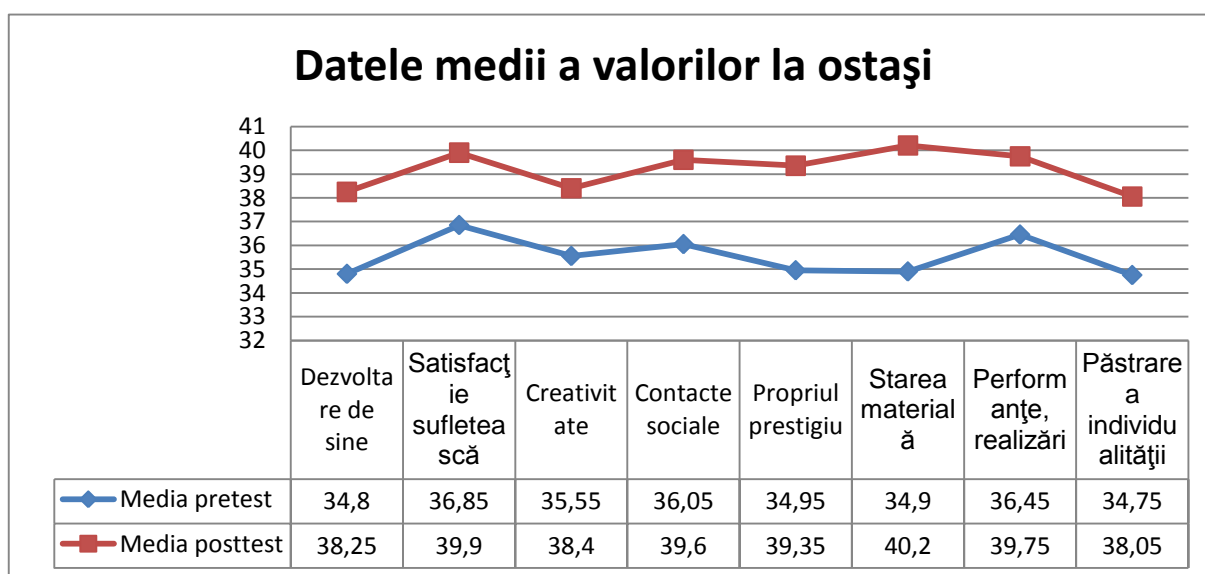


Figura Nr.1. Prezentarea grafică a datelor medii a valorilor de viață la ostași pretest și posttest

După 7-8 luni de desfășurare a serviciului militar manifestarea elementelor axiologice în cadrul conștiinței de sine la ostași se prezintă diferit. Astfel, observăm că valoarea cu cea mai mare medie la posttestare este Starea materială, unde $m = 40,2000$, și valoarea cu cea mai mică medie rămîne a fi Păstrarea individualității cu media de **38,0500**.

În general pe întregul eșantion se întîlnesc modificări evidente ale manifestării și evoluției valorilor la ostași. Pentru a vedea dacă aceste modificări sunt semnificative am aplicat coeficientul T-student pentru compararea mediilor pretest și posttest.

Privind situația în ansamblu pe întregul eșantion diferențe semnificative întîlnim la toate valorile, ele acumulînd date medii mult mai mari spre sfîrșitul serviciului militar. Aici putem concluziona că mediul militar prin circumstanțele sale formează o componentă axiologică a conștiinței de sine orientată spre o personalitate puternică și flexibilă atît în cadrul mediului militar cît și în afara lui. În cazul de față mediul militar dezvoltă nu numai valorile în ceea ce privește apărarea patriei dar pune accentul și pe personalitatea fiecărui individ în parte.

Tabelul Nr.2. Diferențele semnificative a mediilor valorilor de viață la ostași pretest-posttest

Nr	Valorile de viață	N	t	p
1.	Dezvoltare de sine	183	3,304	0,001
2.	Satisfacție sufletească	183	2,888	0,005
3.	Creativitate	183	2,610	0,010
4.	Contacte sociale	183	3,430	0,001
5.	Propriul prestigiu	183	4,194	0,000
6.	Starea materială	183	4,924	0,000
7.	Performanțe, realizări	183	2,973	0,004
8.	Păstrarea individualității	183	2,642	0,010

În ceea ce privește componenta cognitivă a conștiinței de sine la ostași ea se prezintă în felul următor: convingerea care a luat cea mai mare medie la începutul serviciului militar este Echitatea socială, unde $m = 4,4875$, după care urmează convingerea nivelul autocontrolului, cu $m = 4,4750$, și convingerea Valoarea propriului eu cu $m = 4,3625$.

Convingerea care a luat valoarea medie cea mai mică la începutul serviciului militar este bunăvoința oamenilor din jur, unde $m = 3,9125$. Pe parcursul realizării serviciului militar componenta cognitivă prezintă schimbări evidente, mediile la convingeri căpătate de ostași peste 7-8 luni de serviciu sunt mai mici cu unele excepții.

Convingerea cu cea mai mare medie la posttestare o întâlnim la valoarea propriului eu cu $m=5,1250$, cea mai mică medie o întâlnim la convingerea principiul întâmplării, unde $m = 3,5125$. Neschimbată rămâne a fi convingerea în bunăvoința oamenilor din jur care a luat pretestare și posttestare aceeași valoare medie de **3,9125**.

Tabelul Nr. 3. Datele medii ale convingerilor de bază la ostași pretest-posttest

Nr.	Convingerile de bază	N	Media pretest	Media posttest
1.	Bunătăatea lumii înconjurătoare	183	4,0000	3,7250
2.	Bunăvoința oamenilor BP	183	3,9125	3,9125
3.	Echitate socială J	183	4,4875	4,2000
4.	Ccontrolul lumii C	183	4,2750	4,1250
5.	Principiul întâmplării R	183	4,0750	3,5125
6.	Valoarea propriului eu SW	183	4,3625	5,1250
7.	Nivelul autocontrolului SC	183	4,4750	4,3625
8.	Nivelul succesul L	183	3,8500	4,0250
9.	Atitudinea generală față de bunataea lumii înconjurătoare	183	3,9563	3,8188
10.	Atitudinea generală despre perfecțiunea lumii	183	4,2792	3,9458
11.	Propriul destin și succes	183	4,2292	4,5042

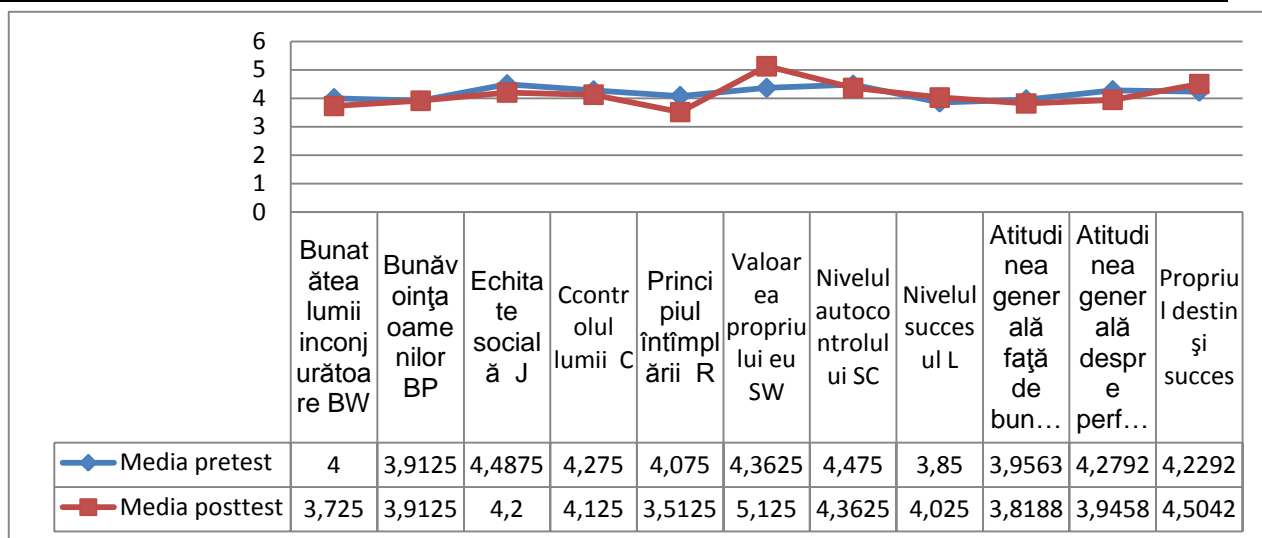


Figura Nr.2. Prezentarea grafică a datelor medii a convingerilor de bază la ostași pretest și posttest

Pentru a vedea dacă există diferențe semnificative în schimbarea elementelor cognitive ale conștiinței de sine la ostași am aplicat coeficientul de corelație T-student și am observat că există diferență semnificativă în ceea ce privește convingerea principiul întâmplării unde $p = 0,000$ și $t = 5,249$, această convingere scade considerabil spre sfârșitul serviciului militar, la fel scade și atitudinea generală față de perfecțiunea lumii înconjurătoare, unde $p = 0,000$, și $t = 4,461$. Diferență semnificativă întâlnim și la convingerea valoarea propriului eu care spre sfârșitul serviciului militar crește, $p = 0,000$ și $t = 7,576$. Diferență semnificativă nu există la convingerea

bunăvoința oamenilor din jur, ea rămîne neschimbată pe parcursul serviciului militar, $p = 1,000$, $t = 0,000$.

Tabelul Nr.4. Diferențele semnificative a mediilor convingerilor de bază la ostași pretest-posttest

Nr.	Convingerile de bază	N	t	p
12.	Bunătatea lumii înconjurătoare	183	2,026	0,045
13.	Bunăvoința oamenilor BP	183	0,000	1,000
14.	Echitate socială J	183	2,519	0,013
15.	Controlul lumii C	183	1,035	0,303
16.	Principiul întâmplării R	183	5,249	0,000
17.	Valoarea propriului eu SW	183	7,576	0,000
18.	Nivelul autocontrolului SC	183	0,743	0,459
19.	Nivelul succesul L	183	1,139	0,258
20.	Atitudinea generală față de bunătatea lumii înconjurătoare	183	1,266	0,208
21.	Atitudinea generală despre perfecțiunea lumii	183	4,461	0,000
22.	Propriul destin și succes	183	2,546	0,012

În rezultatul realizării studiului în ceea ce privește determinarea schimbărilor care au loc la nivelul elementelor cognitiv-axiologice a conștiinței de sine la ostași am identificat schimbări considerabile ale elementelor sus numite. Putem concluziona că Armata se prezintă ca un mediu favorabil pentru dezvoltarea și formarea laturii cognitiv-axiologice a tînărului ostaș.

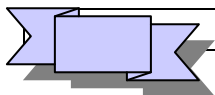
Summary

For a successful integration of the soldier in the military is necessary to know all the categories of factors that can trigger desadaptative behaviors and their action mechanisms while performing military service. This study is aimed at determining the personality factors of the soldier in the performance of military service soldiers and highlight their specific evolution.

BIBLIOGRAFIE

1. Armașu, V., Dimensiunile sociologice ale adaptării în mediul militar, Spirit Militar Modern, București, nr. 6, 2000
2. Băban, A., Stres și personalitate, Presa Universitară Clujeană, Cluj- Napoca, 1998
3. Blalock, I. A., Joiner, Jr., Th. E, Interaction of cognitive avoidance coping and stress în predicting depression/anxiety, Cognitive Therapy and Research, vol. 24, nr. 1, 2000
4. Carver, C. S., Scheier, M. F., Weintraub, J. K., Assessing coping strategies; a theoretically based approach, Jurnal of Personality and Social Psychology, nr. 5, 1989
5. Cioloca, I., Stoianovici, I., Comportamentul deviant în timpul stagiului militar, Spirit Militar Modern, Bucuresti, nr. 3- 4, 1998
6. Ericson, E., Detstvo i obscestvo, Piter, Sanct-Peterburg, 2009
7. Gerald R. Adams., Psihologia adolescenței, Polirom, București, 2010
8. Hobfoll, St. E., Pekrun, R., Anxiety, stres, and coping, International Journal, Horwood Academic Publishers, vol. 12, nr. 2, 1999
9. Lazarus, A., Psychological Stress and coping process, Mc. Graw Hill, New. York, 1967
10. Munteanu, A., Psihologia dezvoltării, Polirom, Iași, 2010

Primit 11.10.11



Explorarea relației dintre stilul de interpretare preferat și consecințele afective ale jocului actorului

Marian Panainte, lector universitar, Universitatea "Al. I. Cuza", Iași, România

Premisele teoretice ale studiului. Acest studiu reprezintă o explorare în universul dilemei actoricești care urmărește raportul paradoxal dintre emoțiile reale ale actorilor și emoțiile pe care personajul trebuie să le exprime. Actorul a fost confruntat în toate timpurile cu dilema care își are punctul de pornire în Paradoxul lui Diderot (1713-1748). De două sute de ani, lumea teatrului comentează, analizează și încearcă să înțeleagă remarcabilul eseu asupra paradoxului, redactat în 1773, revizuită în 1778 și publicată abia în 1830. În acesta, remarcabilul iluminist susținea, împotriva părerii comune că actorul care-și trăiește cu sinceritate personajul oferă o prestație artistică inferioară celui care se păstrează distant și rece față de personajul interpretat; prin urmare, afirmă Diderot, un actor bun nu ar trebui să simtă nimic.

În primul rând, Diderot susține că un actor bun nu simte nimic din emoțiile personajului și tocmai de aceea produce cele mai puternice reacții în rândul audienței. Un actor sensibil nu ar putea să interpreteze același rol, având o prestație la fel de bună și același succes de fiecare dată. Totodată, eseistul afirmă că există atât de multe situații complexe într-un singur rol marcant, încât ar fi imposibil ca actorul să le poată cunoaște și experimenta pe toate. O sensibilitate extremă din partea actorului ar avea consecințe negative asupra performanței; persoanele care exprimă multe emoții doar servesc ca exemplu pentru marii actori în lumina unui *modèle idéal*. Emoțiile unui actor trebuie să fie imaginare, căci altfel interpretarea lui ar fi plictisitoare și banală. Diderot mai sugerează că autenticitatea într-o scenă apare atunci când expresiile faciale, vocea și mișcărilor se desfășoară conform unui anumit tipar, pe care dramaturgul îl descrie și pe care actorul adesea îl exagerează. Actorul nu se arată pe el însuși, ci încearcă să imite modelul imaginat de către autorul piesei. Scriitorul dezvoltă ideea conform căreia talentul unui actor bun se exprimă prin capacitatea acestuia de a putea prezenta într-o manieră convingătoare semnele exterioare ale unei emoții. Prima abordare sistematică a lucrului cu actorii aparține lui Stanislavski și se opune teoriei lui Diderot despre jocul actorilor. Aceasta se referă la un grup de tehnici prin care actorii încearcă să creeze în interiorul lor emoțiile și gândurile personajelor în efortul de a interpreta cât mai autentic. Această tehnică este diferită de formele mai clasice de interpretare, în care actorii simulează gândurile și emoțiile personajelor prin mijloace externe, precum intonația vocală și expresiile faciale. Metoda de bază se referă de obicei la practica prin care actorii recurg la propriile lor emoții și amintiri în interpretările lor, ajutați fiind de un set de

exerciții cum ar fi memoria simțurilor și memoria afectivă. Actorii acestei metode sunt adesea caracterizați prin capacitatea lor de a se imersa în personaj atât de profund, încât ei continuă să proiecteze personajul chiar dincolo de scenă sau de camera de filmat pe parcursul proiectului.

Teoriile cognitive ale emoțiilor (Lazarus, 1982; Frijda, Kuipers, Ter Schure, 1989) susțin că emoțiile apar din interacțiunea individului cu mediul și că ele sunt reacții funcționale ce țin de preocupările individului în a se adapta la necesitățile mediului. Dacă cerințele unei situații influențează preocupările individului, apare o emoție, fie pentru că preocupările sale sunt amenințate, fie pentru că situația oferă o satisfacție potențială legată de interesele, motivațiile și scopurile personale. Rezultatul interacțiunii între preocupările individului și cerințele situației poartă denumirea de *structură situațională semnificativă*, care formează baza unei experiențe emoționale și definește o emoție specifică (Frijda et al., 1989). Prin urmare, *calitatea emoțiilor reale* ale unui actor pe scenă va fi determinată de *structura situațională semnificativă*, mai degrabă decât de emoțiile unui personaj. Un astfel de model a fost creat de Elly Konijn (1991, 1995, 1999, 2000), reputat cercetător al experienței emoționale ale actorilor. Aceasta a propus componentele următoare ca făcând parte din modelul său: ca input a considerat importante *preocupările actorului privind sarcina de îndeplinit* (legate de competență, imagine, motivații privind nevoia de stimulare senzorială, preocupări estetice), *exigențele situaționale în timpul interpretării* (spectatori evaluatori, cu expectanțe, îndeplinirea sarcinii dificile și urgente) iar ca output, *emoțiile legate de sarcină*. În cercetările sale, aceasta a pus în evidență emoțiile legate de sarcină, încercând să demonstreze că indiferent de stilul de a juca, cel al implicării emoționale (școala stanislavkiană) sau cel al neimplicării emoționale (Diderot), actorii trăiesc pe scenă în principal doar acest tip de emoții.

Obiectivul cercetării empirice. Studiul de față își propune printr-un design cvasi-experimental să urmărească efectul interpretării asupra dispoziției afective a actorilor, ca variabilă situațională, și influența stilului de joc preferat, ca variabilă de tip trăsătură. Astfel, va fi verificat modul în care dispoziția afectivă inițială a subiecților diferă față de dispoziția afectivă post-manipulare și măsura în care stilul de joc predominant facilitează aceste modificări.

Ipotezele cercetării. Au fost avansate pentru verificare experimentală ipotezele.

Ipoteză generală. Emoțiile resimțite post-manipulare vor fi influențate de stilul de joc preferat, așteptându-ne la diferențe pentru emoțiile relevante pentru rol, emoțiile legate de sarcină precum și pentru emoțiile irelevante. Ipotezele de cercetare specifice au fost elaborate pentru trei categorii de emoții: emoții relevante pentru rol (ipotezele 1.1 și 1.2), emoții legate de sarcină (2.1. și 2.2) și emoții irelevante pentru rol sau sarcină (ipotezele 3.1 și 3.2)

Ipotezele de cercetare:

1. Subiecții cu un stil implicat vor raporta nivele semnificativ mai ridicate ale emoțiilor relevante rolului după interpretarea acestuia, decât cele raportate înaintea jocului; nu ne așteptăm la diferențe semnificative în cazul subiecților cu un stil detașat de joc.

2. Subiecții cu un stil implicat de joc vor raporta în urma interpretării rolului un nivel mai ridicat al intensității emoțiilor relevante rolului față de subiecții cu un stil de joc detașat; nu ne așteptăm la diferențe semnificative între subiecții cu un stil implicat și cei cu un stil de detașat în raportarea intensității emoțiilor relevante rolului măsurate înaintea interpretării acestuia.

3. Ne așteptăm la diferențe semnificative între nivelele emoțiilor legate de sarcină (performanță) măsurate înainte, respectiv după realizarea sarcinii experimentale în cazul subiecților cu un stil de joc detașat, respectiv a celor cu un stil de joc implicat.

4. Subiecții cu un stil de joc implicat vor raporta înaintea interpretării rolului un nivel similar al intensității emoțiilor legate de sarcină ca și cel observat în cazul subiecților cu un stil de joc detașat; de asemenea, nu ne așteptăm la diferențe semnificative între actorii implicați și detașați în raportarea intensității emoțiilor legate de sarcină, măsurate după interpretarea acestuia.

5. Emoțiile irelevante vor fi resimțite la nivele similare de intensitate de către subiecții cu un stil de joc implicat, precum și de către cei cu un stil de joc detașat.

6. Nu există diferențe semnificative între subiecții cu un stil de joc implicit, respectiv cei cu un stil de joc detașat în ceea ce privește emoțiilor relevante rolului înainte și după joc.

Lotul de subiecți. La această cercetare au participat 60 de subiecți, cu vârsta cuprinsă între 20-23 de ani, din care 24 erau de gen masculin, iar 36 de gen feminin. Toți subiecții sunt studenți în ani terminali sau masteranzi în cadrul Facultății de Teatru din cadrul Universității de Arte „George Enescu” din Iași și Facultatea de Teatru și Televiziune a Universității Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

Instrumentele utilizate în cadrul cercetării. Manipularea variabilei independente s-a realizat prin oferirea unui rol pe care subiecții aveau sarcina să îl interpreteze. Rolul era ales încât să fie cât mai transparent pentru subiecți din punct de vedere al emoțiilor care erau evocate. Același rol a fost oferit și participanților de gen masculin și celor de gen feminin, replicile fiind adaptate fiecărui gen. Operaționalizarea variabilei independente stil de joc s-a realizat cu ajutorul instrumentului construit anterior de noi, *Chestionarul stilurilor de joc*, stilul predominant fiind stabilit pe baza comparației dintre scorurile Z la cele două scale. 32 dintre subiecți au joc bazat în mod predominant pe un stil implicat (au obținut scorul standard maxim la această scală), 28 pe stilul detașat (unde au obținut scorul standard maxim).

Pentru evaluarea stării afective am utilizat o scală de tip PANAS (The Positive and Negative Affect Schedule, adaptată după Watson, Clark, & Tellegen, 1988) vizând emoțiile stare, utilizată de cercetătorii din aria teoriei *intensității emoționale*. Ea cuprinde 20 de dimensiuni. Consemnul cere subiecților ca, pentru fiecare dintre ele, să evalueze măsura în care acestea descriu felul în care se simte în acel moment, pe o scală de răspuns în intervale egale, de la 1 = „extrem de slab” la 5 = „extrem de intens”.

Procedura experimentală. Subiecților li s-a aplicat în prealabil scala de evaluare stilurilor de joc. La o lună după aceasta, a fost desfășurată procedura experimentală în cadrul seminariilor. La începutul seminariilor, înainte de a li se prezenta sarcina, subiecții completau scalele de afectivitate. Tuturor subiecților din cele 2 grupe experimentale li s-a prezentat apoi același rol: fiecare participant avea la dispoziție jumătate de oră în care citea fragmentul pe care trebuia să-l interpreteze, trebuind să-l pregătească ca pentru un casting la care urma să participe, interpretându-l apoi în fața celorlalți colegi, a profesoarei și a experimentatorului. Rolul a fost discutat și ales împreună de cei doi profesori, asistenți la cele două facultăți împreună cu experimentatorul pentru a nu exista confuzii legate de emoțiile care urmau să fie transmise și pentru a controla modificările variabilelor dependente (emoții legate de rol, emoții legate de sarcină, emoții irelevante).

Secvența care trebuia interpretată este următoarea, pentru fiecare gen, prima variantă pentru subiecții de sex feminin, a doua pentru cei de sex masculin: *Ești pedepsită. “Să nu care cumva să miști”, ți-a zis tata. “Dacă vin pe neașteptate și te prind mișcând, s-a zis cu tine, cretino”. Stai de vreo oră pe scaun și deodată ai impresia că și oasele tale au început să o ia razna... Tata nu te iubește. O iubește pe sora ta. Tu ești urâtă și slabă, sora ta e grasă și frumoasă. Asta e.* Varianta pentru subiecții de gen masculin este identică sub aspectul conținutului, cu excepția genului personajului.

Rezultatele obținute și interpretarea lor. Emoțiile au fost grupate, așa cum am precizat, în trei categorii distincte. În tabelul de mai jos sunt prezentate emoțiile care au fost aplicate și în dreptul fiecăreia, categoria în care a fost inclusă la prelucrări. Încadrarea s-a realizat împreună cu cei doi profesori, asistenți la cele două facultăți, care au participat în prealabil și la selectarea secvenței de interpretat.

Tabel 1: Stările afective (PANAS) și categoriile aferente

<i>Stări afective legate de sarcină:</i>	mândru, iritat, implicat, tensionat, energic, inspirat
<i>Stări afective relevante rolului:</i>	rușinat, temător, vinovat, temător, nervos
<i>Stări afective irelevante:</i>	puternic, bucuros, hotărât, curios, entuziast, ostil

Pentru operaționalizarea variabilelor dependente, s-au calculat scoruri totale pentru fiecare din aceste categorii, obținându-se astfel un scor pentru fiecare aspect – stările afective caracteristice pentru rol, stările afective legate de sarcină și stările afective și lipsite de relevanță pentru rol sau pentru sarcină. Astfel, au fost evaluate două grupe de subiecți în două momente diferite. Variabila intragrup vizează efectul momentului măsurării (înainte, respectiv după interpretarea rolului) asupra intensității stărilor afective caracteristice pentru rol iar variabila intergrup este reprezentată de stilul de joc (cu două nivele, implicat respectiv neimplicat). La măsurile intragrup au fost trecute cele două măsurători ale emoțiilor, înainte respectiv după interpretarea rolului iar la măsurătoarea intergrup a fost trecută variabila dihotomică stil de joc.

Emoțiile relevante rolului. Discutarea ipotezelor 1 și 2. Rezultatele sugerează (că există un efect principal al variabilei momentul evaluării afectelor [F(1, 58)=33,741, p<0,001] și de asemenea, un efect de interacțiune al variabilelor moment și stil de joc [F(1, 58)=18,779, p<0,001]. Efectul principal al variabilei stil de joc este nesemnificativ: F(1, 58)=2,386, p<0,128. În privința primei ipoteze, vizând efectele principale și de interacțiune ale stilului de joc și a interpretării rolului încărcat afectiv asupra intensității stărilor afective caracteristice pentru rol, prelucrările statistice arată, în sinteză, următoarele:

Tabel 2. Statistici descriptive pentru fiecare grup investigat – variabila dependentă "emoții relevante pentru rol"

Condiție experimentală		N	Medie	Abatere standard
Înainte de rol	implicat	32	2.01	.56
	detașat	28	2.148	.568
	Total	60	2.07	.563
După rol	implicat	32	2.75	.464
	detașat	28	2.25	.529
	Total	60	2.51	.551

Rezultatele sugerează că există un efect principal al variabilei momentul evaluării afectelor [F(1, 58)=33,741, p<0.001] și de asemenea, un efect de interacțiune al variabilelor moment și stil de joc [F(1, 58)=18,779, p<0.001]. Efectul principal al variabilei stil de joc este nesemnificativ: F(1, 58)=2,386, p<0,128. Pentru a analiza în detaliu efectele principale, observăm că există diferențe semnificative între condiția înainte de rol (1) și condiția după rol (2), așa cum ilustrează și tabelul comparațiilor efectelor principale prin testul Bonferroni: t=5,78 (0,422/0,073), p<0,001. Efectul principal al variabilei stil de joc nu este semnificativ, așa cum ilustrează și următorul tabel de diferențe Bonferroni t=0,001, p=0,128. Analiza efectului de interacțiune arată că interpretarea rolului a afectat resimțirea emoțiilor legate de rol în măsură

mai mare în urma jocului, doar în cazul subiecților implicați. Aceștia au raportat nivele mai ridicate ale emoțiilor specifice momentului de interpretat chiar și după finalizarea situației de joc. Prezentăm mai jos graficul efectului de interacțiune:

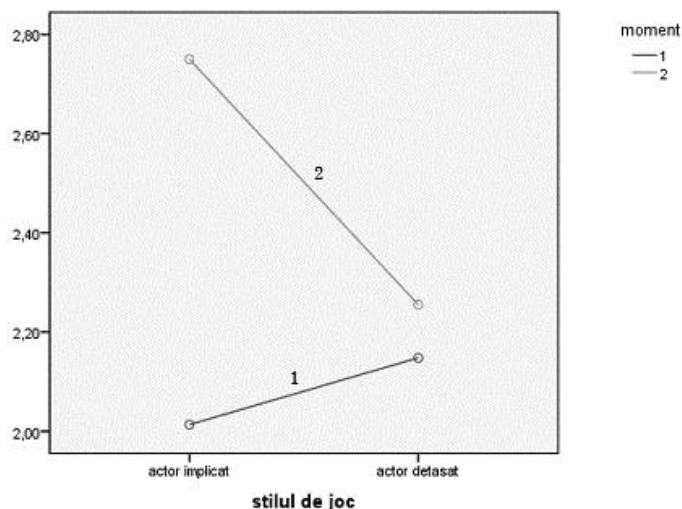


Figura 1. Efectul de interacțiune dintre stilul de joc și momentele jocului asupra stărilor afective relevante rolului

Analiza efectelor simple am realizat-o în continuare prin teste t pentru eșantioane independente, respectiv teste t pentru eșantioane perechi. Folosind tehnica împărțirii bazei de date după variabila independentă stil de joc, aplicăm apoi testul t pentru eșantioane perechi pentru a verifica efectul simplu al variabilei *Momentul măsurării afectelor* separat pentru subiecții cu stil implicat, respectiv pentru cei cu stil neimplicat. Rezultatele sugerează că efectul simplu al variabilei momentul măsurării în condiția *actor implicat* este semnificativ statistic: $t(31)=-6,84$, $p<0,001$. De asemenea am observat că efectul simplu al variabilei momentul măsurării în condiția *actor detașat* este nesemnificativ statistic: $t(27)=-1,130$, $p=0,269$. Pentru analiza efectelor simple intergrupuri ale stilului asupra intensității afectelor resimțite, am aplicat testul t pentru eșantioane independente, rezultatele sugerând că efectul simplu al stilului de joc asupra emoțiilor resimțite înaintea jocului este nesemnificativ statistic: $t(58)=-0,92$, $p=0,360$; în schimb, există un efect al stilului de joc asupra emoțiilor resimțite în urma interpretării rolului, în sensul că subiecții cu un stil implicat raportează nivele semnificativ mai ridicate ale emoțiilor specifice rolului decât subiecții cu un stil detașat: $t(58)=3,857$, $p<0,001$.

Figura de mai jos ilustrează aceste diferențe identificate:

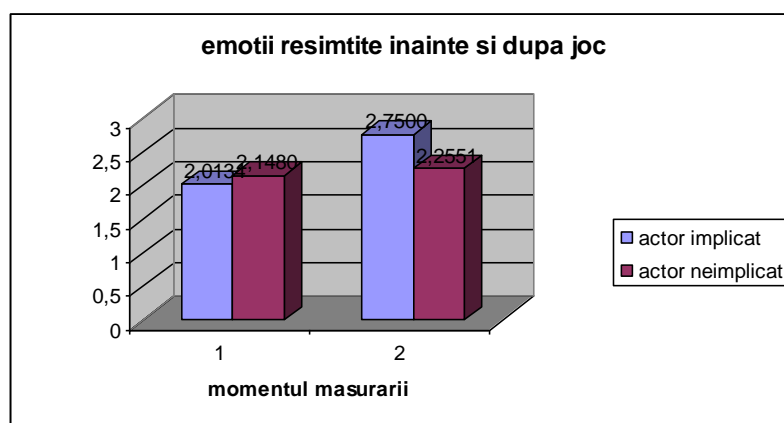


Figura 2. Graficul efectelor simple ale variabilelor stil de joc și momentele jocului asupra stărilor afective relevante rolului

Rezultatele au arătat că interpretarea rolului a afectat resimțirea emoțiilor legate de rol (emoțiile personajului) mai ales în cazul actorilor din stilul de joc al implicării emoționale. Aceștia au raportat nivele mai ridicate ale emoțiilor specifice rolului de interpretat chiar și după finalizarea situației de joc și de asemenea mai ridicate decât ale actorilor din stilul detașării emoționale.

Emoții legate de sarcină. Discutarea ipotezelor 3 și 4. Calculul indicatorilor ANOVA mixtă a evidențiat existența unor efecte și pentru emoțiile legate de sarcină (mândru, tensionat, inspirat). Sumarul descriptorilor statistici pentru grupele experimentale este prezentat în tabelul de mai jos:

Tabel 3. Statistici descriptive pentru fiecare grup investigat – variabila dependentă ”Emoții legate de sarcină”

Condiție experimentală		N	Medie	Abatere standard
Înainte de rol	implicat	32	1.785	.693
	detașat	28	1.852	.773
	Total	60	1.816	.726
După rol	implicat	32	1.901	.645
	detașat	28	1.976	.718
	Total	60	1.938	.675

Procedeeul statistic este similar celui folosit pentru verificarea ipotezelor legate de emoțiile specifice rolului. Analizând tabelele care oferă informații referitoare la respectarea asumpțiilor necesare pentru derularea analizei de varianță, observăm că valoarea testului de simetrie complexă (egalitate a matricelor de covarianță) sugerează că simetria este îndeplinită în aceste date: M Box este 2,07, $p=0,585$. Concluzia este susținută și de rezultatele la testele Levene de omogenitate a varianțelor erorilor pentru cele două măsuri dependente: $F(1, 58)=,549$,

$p=0,462$, respectiv $F(1, 58)=0,500$, $p=0,482$ și de testul Mauchly de sfericitate confirmă de asemenea, cele două constatări, valoarea lui W fiind semnificativă.

Rezultatele indică faptul că există un efect principal al variabilei momentul evaluării afectelor [$F(1, 58)=4,302$, $p=0,043$], dar nu se identifică un efect de interacțiune al variabilelor moment și stil de joc semnificativ statistic [$F(1, 58)=,010$, $p=0,922$]. Efectul principal al variabilei stil de joc este și în acest caz ne semnificativ: $F(1, 58)=,173$, $p=0,679$. În privința celei de-a doua ipoteze, vizând efectele principale și de interacțiune ale stilului de joc și a interpretării rolului încărcat afectiv asupra intensității emoțiilor legate de sarcină, prelucrările statistice detaliate arată, în sinteză, următoarele: există diferențe semnificative între condiția înainte de rol (1) și condiția după rol (2), așa cum ilustrează și tabelul comparațiilor efectelor principale prin testul Bonferroni: $t=2,837$ ($0,122/0,059$), $p=0,043$; efectul principal al variabilei stil de joc nu este semnificativ. Prezentăm mai jos în Fig. 3 graficul efectului de interacțiune:

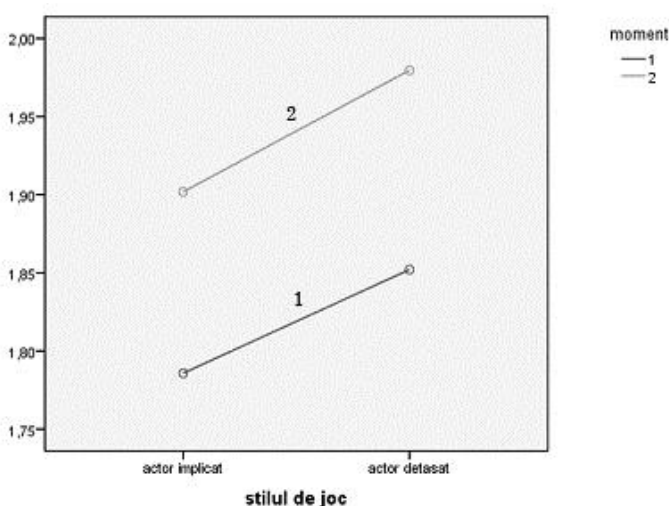


Figura 3. Efectul de interacțiune dintre stilul de joc și momentele jocului asupra stărilor afective legate de sarcină

Analiza efectelor simple am realizat-o în continuare prin teste t pentru eșantioane independente, respectiv teste t pentru eșantioane perechi, după procedura explicată la analiza primei ipoteze. Rezultatele sugerează că efectul simplu al variabilei momentul măsurării în condiția *actor implicat* este ne semnificativ statistic, valoarea testului t pentru eșantioane perechi fiind $t(31)=-1,39$, $p=0,194$; efectul simplu al variabilei momentul măsurării în condiția *actor detașat* este ne semnificativ statistic: $t(27)=-1,676$, $p=0,105$. Cu alte cuvinte, așa cum a ilustrat și analiza ANOVA, atât subiecții detașați, cât și cei implicați resimt nivele similare a emoțiilor legate de sarcină, înainte și după joc. Așadar, emoțiile legate de performanță sunt resimțite de toți subiecții în măsură mai mare după interpretarea rolului decât înainte acestuia.

Emoții irelevante. Discutarea ipotezelor 5 și 6. Un al treilea set de ipoteze pe care l-am verificat presupune că nu apar diferențe semnificative între măsurarea emoțiilor înainte și după interpretarea rolului, între subiecții detașați și implicat.

Tabel 4. Statistici descriptive pentru fiecare grup investigat – variabila dependentă ”Emoții legate de sarcină”

Condiție experimentală		N	Medie	Abatere standard
Înainte de rol	implicat	32	2.035	.873
	detașat	28	2.096	.667
	Total	60	2.064	.778
După rol	implicat	32	1.776	.493
	detașat	28	2.137	.680
	Total	60	1.954	.610

Contrar așteptărilor noastre, există diferențe semnificative între condiții în ce privește emoțiile irelevante. Rezultatele sugerează că există un efect principal al variabilei momentul evaluării afectelor [$F(1, 58)=5,599, p=0,021$] și de asemenea, un efect de interacțiune al variabilelor moment și stil de joc [$F(1, 58)=10,575, p=0,002$].

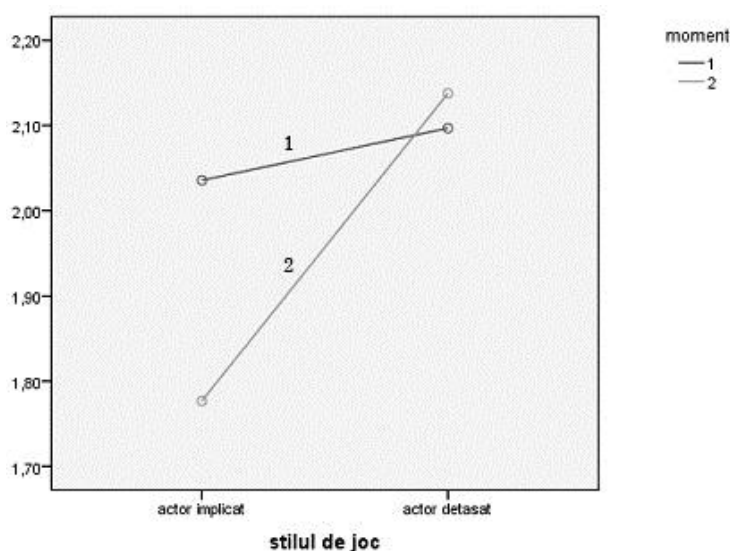


Figura 4. Efectul de interacțiune dintre stilul de joc și momentele jocului asupra stărilor afective irelevante pentru rol.

Efectul principal al variabilei stil de joc este nesemnificativ: $F(1, 58)=1,219, p=0,228$. Pentru a analiza în detaliu efectele principale, observăm că există diferențe semnificative între condiția înainte de rol (1) și condiția după rol (2), așa cum ilustrează și tabelul comparațiilor efectelor principale prin testul Bonferroni: $t=0,236 (0,422/0,073), p=0,021$.

Pentru a verifica efectul simplu sugerat de analize, am utilizat testul t pentru eșantioane perechi, împărțind subiecții din baza de date în funcție de stilul de joc, realizând apoi comparații între mediile emoțiilor irelevante resimțite înaintea jocului cu cele resimțite după joc.

Comparațiile au relevat existența de diferențe între cele două momente pentru subiecții cu un stil implicat ($t(31)=3,187$, $p=0,003$), dar nu și pentru subiecții cu un stil detașat, pentru care testul t pentru eșantioane perechi comparând emoțiile irelevante măsurate înainte și după joc este la un prag ne semnificativ statistic: $t(27)=-1,247$, $p=,223$. Testul t pentru eșantioane independente a investigat efectul simplu al variabilei momentul măsurării asupra intensității emoțiilor irelevante, rezultatele sugerând că înaintea jocului, nu există diferențe între nivelul acestor emoții raportate de subiecții implicați, respectiv de cei detașați, dar există diferențe în emoțiile evaluate în urma jocului: $t(58)=-2,37$, $p=0,024$, așa cum arată și graficul de mai jos:

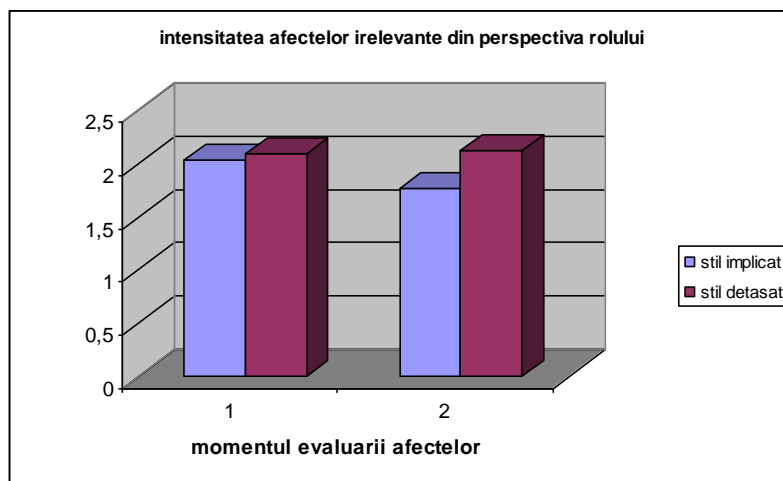


Figura 5. Graficul efectelor simple ale variabilelor stil de joc și momentele jocului asupra stărilor afective irelevante rolului

Rezultatele contrazic ipoteza noastră ca nu există diferențe în ceea ce privește nivelul intensității emoțiilor irelevante. În cazul stilului implicat se observă o reducere semnificativă a intensității emoțiilor irelevante înainte și după joc.

Concluzii. Cercetările anterioare au scos în evidență prezența emoțiilor legate de sarcină ale actorilor pe scenă (Konijn, 2000), afirmând că situația în care se află și la care se raportează actorul este cea de evaluare de către public. Cercetările lui Konijn, fundamentale în aria de studiu asupra emoțiilor actorilor, au încercat să arate că, indiferent de stilul de joc - cel al implicării emoționale, care în diferitele sale forme este dezvoltat din sistemul stanislavskian de joc, sau cel al detașării emoționale - ceea ce simte actorul pe scenă sunt doar emoții legate de sarcină.

Acest studiu încearcă să pună în evidență prezența emoțiilor relevante rolului (emoțiile personajului) în jocul actorilor, în special al celor ce practică un stil de joc al implicării afective. Chiar dacă evaluarea noastră nu s-a făcut după un spectacol cu public clasic, prezența profesorului, a experimentatorului și a celorlalți colegi au generat o situație de evaluare asemănătoare, actorilor fiindu-le prezentat consemnul de a se pregăti ca pentru un casting și apoi de a juca în fața tuturor. Spre deosebire de Konijn (1999), am încercat să surprindem „emoțiile

personajului” pe care actorul avea să le joace, iar evaluarea stării emoționale a fost făcută imediat după joc. De asemenea, în distribuirea actorilor după stiluri, am folosit un instrument validat și nu doar unul ce presupunea existența a două stiluri de joc pe baza unor modele mai degrabă teatrologice, modele care sunt în general contradictorii.

Rezultatele noastre au arătat că interpretarea rolului a afectat resimțirea emoțiilor legate de rol (emoțiile personajului), mai ales în cazul actorilor din stilul de joc al implicării emoționale. Aceștia au raportat niveluri mai ridicate ale emoțiilor specifice rolului de interpretat, chiar și după finalizarea situației de joc și, de asemenea, mai ridicate decât ale actorilor din stilul detașării emoționale. Aceste rezultate ne fac să credem că actorii din stilul implicării emoționale experimentează pe scenă emoțiile pe care încearcă să le portretizeze. Conform teoriei intensității emoționale a lui Brehm (1999), emoția poate „monopoliza” comportamentul doar dacă intensitatea ei o depășește pe cea a celorlalte obiective și solicitări de moment. Folosindu-se de imageria mentală, actorul implicat reușește să rămână imersat în lumea personajului raportându-se la lumea virtuală a acestuia ca tehnica de reproduce a acțiunilor, expresiilor personajului, dar și ca modalitate de păstrare a distanței față de public la care se raportează doar în momente speciale (situații problematice). Obstacolele care pot reorienta atenția, cum sunt situațiile deosebite apărute în public sau erorile făcute de colegi, îl fac, conform cercetării calitative, să iasă „din pielea personajului”, situații despre care raportează că-i afectează jocul. În cazul actorilor detașați, care nu-și propun identificare cu personajul și „trăirea realității” acestuia, nu sunt diferențe semnificative. Deși toți actorii raportează că trăiesc emoțiile personajelor pe care le întrupează într-o mai mică sau mai mare măsură, răspunsul pentru această problemă poate ține chiar de tehnica pe care o folosesc de a mima stări, emoții, acțiuni care, printr-un proces de aferență inversă, pot produce emoții similare, dar de intensitate scăzută.

În ceea ce privește emoțiile legate de sarcină, nu sunt diferențe între actorii din cele două stiluri, dar sunt diferențe în ceea ce privește momentele jocului. Emoțiile legate de performanță sunt resimțite de toți subiecții în măsură mai mare după interpretarea rolului decât înainte acestuia. Înaintea jocului, actorii știau că aveau să participe la un experiment psihologic interesant, fără să știe că aveau să joace și performanța lor urma să fie evaluată pe o dimensiune semnificativă pentru aceștia. Faptul de a juca pe scenă în fața publicului este o misiune semnificativă pentru un actor, chiar dacă acest nu este într-o sală adevărată de teatru, ci doar într-o sală de repetiții având de participat la un casting. De asemenea, toți actorii aveau de jucat aceeași bucată mică de text, fapt ce-i pune în situație de competiție unul față de celălalt. În cazul unei situații reale, nu credem că se păstrează această diferență între înainte și după

spectacol sau dacă da, ce direcție va avea. În cercetarea noastră ne-a interesat să punem în evidență prezența emoțiilor personajului, în loc să controlăm această diferență.

Ipoteza noastră legată de emoțiile irelevante, atât pentru personajul ilustrat pe scenă, cât și pentru sarcina pe care actorul o avea de desfășurat, a fost că nu vor apărea diferențe, indiferent de stilul de joc sau de momentele jocului. Rezultatele au arătat că este o diferență semnificativă în cazul actorilor stilului implicat, în ceea ce privește emoțiile irelevante, măsurate înainte și după joc, raportându-se un nivel mai scăzut al acestora după joc. Explicația posibilă pentru acest rezultat este dată de ceea ce deosebește actorii stilului detașat de cei ai stilului implicat pe dimensiunea reglajului emoțional pe scenă. Pentru a „trăi emoțiile personajului” actorul implicat face o muncă emoțională de profunzime, cu scopul de a-și modifica emoțiile într-o direcție congruentă cu emoțiile personajului.

Summary

The present research addresses the emotional experience of actors, using a quasi-experimental design, in which subjects were selected on the basis of their preferred acting style, using a self-report questionnaire designed by the author, measuring two alternative styles of performing: detached vs. involved. Konijn, the most pre-eminent researcher in the field, argues that task-emotions are the most prevalent subjective phenomena experienced by the actors on stage, regardless of the dominant style of performance, either detached, or involved. With the present research design, we are trying to demonstrate the fact that Konijn's model is not suitable for all actors, especially for those adhering to the stanislavskian system.

The results showed that the performance influenced the degree to which the actors experienced role-related affects (those specific to the character), especially in the case of actors reporting a more engaged, stanislavskian style. These subjects showed more intensity of the role-related affects, even after finishing performing the part, and to a significantly greater degree than detached actors. The results suggest new ways of conceptualising the emotional experiences and work of the actors.

Bibliografie

Brehm, J. W. (1999). The intensity of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 2–22.

Frijda, N. H., Kuipers, P., & Ter Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness, în *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 212- 228.

Konijn, E. A. (1991). What's on between the actor and his audience? Empirical analysis of emotion processes in the theatre, în G. D. Wilson (Ed.), *Psychology and performing arts* (pp. 59–73). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Konijn, Elly (1995). *Actors and Emotions: A Psychological Perspective*, Theatre Research International.

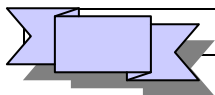
Konijn, Elly (1999). Spotlight on spectators; emotions in the theatre, in *Discourse Process*, 28, 2:132 – 40.

Konijn, Elly (2000). *Acting Emotion*, Amsterdam University Press.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1063–1070.

Primit 14.10.11



Identificarea factorilor stresori specifici școlarii mici prin aplicarea analizei factoriale

Ana Niculăeș, doctorandă UPS „Ion Creangă”

Oportunitatea și scopul cercetării. Din cuvintele copiilor putem să ne convingem ca școala poate fi un factor stresant pentru elevi. Dacă copiii sunt rugați să numească cel mai neplăcut eveniment din ultima lună sau să descrie lucruri care s-au întâmplat și care i-au făcut să se simtă neplăcut, evenimentele de la școală se află permanent printre primele trei cele mai răspândite probleme care sunt numite (alături de problemele de familie și relațiile cu semenii) [2].

O examinare mai atentă a răspunsurilor specifice dezvăluie că copii spun că sunt deranjați de o mulțime de evenimente mari și mici: note mici la teste sau teme pe acasă; frica de eșec școlar pe viitor; înțelegerea dificilă a materialului prezentat la orele de clasă; necunoașterea răspunsului când este întrebat de profesor; amenințarea cu pedeapsa pentru încălcări și neliniștea de a nu fi pe placul profesorului. Aceste dezvăluiri demonstrează că școala poate avea impact stresogen asupra copiilor [6].

Constatând importanța cercetării acestui domeniu, mai multe lucrări s-au focusat pe expunerea copiilor la anumiți stresori, cât și impactul pe care îl poate avea acești stresori asupra sănătății copilului și a stării lui generale. Cu toate acestea, valoarea acestor lucrări este restricționată de doi factori. Primul, scalele de măsură a stresului pentru copiii, de cele mai multe ori au fost elaborate pentru un specific grup patologic: copiii cu astmă [8], copiii cu sindromul Tourette [5] sau copiii cu părinți depresivi [11]. Aceste scală pune accentul pe o evaluare asociată cu niște disfuncții particulare, astfel limitând o evaluare generală a stresului la copii. Al doilea factor este legat de utilizarea instrumentelor psihologice de măsurarea stresului mai vechi, care au la bază itemi arhaici, depășiți de noile realități sociale[3].

Ținând cont de cele menționate mai sus am considerat important *crearea unei scale pentru a evalua factorii de stres la copii*, populația reprezentând-o copii de vârstă școlară mică, care frecventează instituțiile preuniversitare cu predare în limbă română din municipiul Chișinău.

Metodologia. Crearea listei de itemi de bază a avut ca referință literatura teoretică pertinentă [4]; [7], [1]. Din lista celor 50 de stresori, care evident este mult prea lungă pentru a evalua stresul la copii, fără a obosi micii respondenți, am selectat 27 care sunt specifice și corespunzătoare contextului social actual. Am organizat un studiu pilot pentru a verifica dacă

itemii sunt înțeleși adecvat de către copii de vârstă școlară mică și am operat modificări de ordin lexical acolo unde a fost necesar.

Fiecare item avea la bază o scală Likert de 5 puncte pentru a măsura dacă factorul stresant a avut loc și impactul intensității auto perceput (1 – Nu mi s-a întâmplat; 2 - Mi s-a întâmplat, dar nu am simțit nimic; 3- M-am supărat un pic; 4- M-am supărat; 5 M-am supărat foarte tare). Într-o scală dihotomică a fost codată 1 pentru „Nu mi s-a întâmplat” și 2 celelalte categorii, care au furnizat ulterior un indice al gradului de expunere la stresor. Scorurile individuale ale fiecărui item a variat între 1 și 5.

Pentru a ajuta copii să interpreteze cheia de răspuns au fost anexate la instrucțiunile verbale reprezentări faciale cu expresii care variau de la neutralitate la nefericire. Desenul unui cerculeț gol indică faptul că copilul nu a experimentat această situație, o față neutră indica faptul că copilul a avut așa o situație, dar a fost perceput neutru. Fețele ce reflectă în mod progresiv nivele mai înalte de nefericire au fost folosite pentru a reprezenta nivelul supărare pe care fiecare stresor l-a cauzat la fiecare respondent individual. Copii au fost rugați să răspundă la itemi ținând cont de situațiile care au avut loc în ultimele 12 luni, deoarece acesta trebuie să fie standardul în astfel de tip de studii, conform sugestiilor lui Turner și Wheaton [10].

Procedura. Conform ordinului nr. 0718/1333 din 18 mai 2011, Direcția Generală de Educație, Tineret și Sport Chișinău, a avizat pozitiv solicitarea noastră de a aplica chestionarul pentru a identifica situațiile de stres la copii claselor primare din instituțiile municipale de învățământ preuniversitar.

Metoda de selecție a subiecților pentru cercetare a fost eșantionarea stratificată în funcție de școală/liceu și clasă. Au fost respectate proporțiile populației școlare per total a orașului, obținându-se astfel reprezentativitatea eșantionului. La cercetare au participat 17 instituții de învățământ preuniversitar din municipiul Chișinău, în total 759 de elevi din clasele 2-4-a, cu vârsta cuprinsă între 7-11 ani.

Chestionarele au fost administrate colectiv, în timpul lecțiilor.

Prezentarea datelor. Structura internă a fost examinată prin analiza componentelor principale folosind programul SPSS versiunea 12. A fost aplicată o rotație oblică Rotatie Varimax, rotație efectuată în 6 iterații. Determinantul corelației matricei este de 0,049 și normalizare Kaiser de 0,71 cu o diferență semnificativă de 0,01. Modalitatea de tratare a non-răspunsurilor a fost prin excluderea cazurilor pereche. Modelul obținut explică o varianță totală de 64,7%. Primul factor 15,7%, al doilea 14,5%, al treilea 12,2%, al patrulea 11,1% și al cincilea 11% (Vezi tabelele 1 și 2).

Interpretarea rezultatelor. Profilul factorilor stresori specifice vârstei școlarului mic este consistent cu temele majore de tranziție și schimbări evidențiate în literatura de specialitate și psihologia dezvoltării.

Tabelul 1. Comunalitățile itemilor

Itemii	Comunalități
Am de făcut multe lucruri odată	0,608
Nu am destui bani să-mi cumpăr ceea ce îmi doresc	0,590
Îmi este dificil să mă împrietenesc	0,770
Recent am fost bolnav	0,516
Nu am destul timp să mă joc	0,512
Mi se spune des „Pregătește temele pentru acasă”	0,626
Îmi este prea greu să învăț la școală	0,722
Părintii mei sunt plecați peste hotare	0,699
Petrec puțin timp împreună cu părintii mei	0,700
Exteriorul meu se schimbă	0,591
În familia mea s-a născut un frățior/o surioara	0,790
Am primit o nota rea la ultima lucrare de control	0,760
Părintii mă pedepsesc des	0,521

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabelul 2. Componentele factorilor

Itemii	F1	F2	F3	F4	F5
Exteriorul meu se schimbă	0,727				
Îmi este prea greu să învăț la școală	0,736				
În familia mea s-a născut un frățior/o surioara	0,776				
Părinții mei sunt plecați peste hotare		0,730			
Petrec puțin timp împreună cu părinții mei		0,772			
Am primit o notă rea la ultima lucrare de control		0,788			
Nu am destul timp să mă joc			0,535		
Recent am fost bolnav			0,680		
Nu am destui bani să-mi cumpăr ceea ce îmi doresc			0,727		
Părinții mă pedepsesc des				0,585	
Am de făcut multe lucruri odată				0,755	
Îmi este dificil să mă împrietenesc					0,849
Mi se spune des „Pregătește temele pentru acasă”					0,621

Metoda: Analiza în Componente Principale. Rotatie Varimax, normalizare Keizer, rotatie efectuata in 6 iterații. Modalitatea de tratare a non-raspunsurilor: excluderea cazurilor pereche.

Primul factor reflectă schimbările care au loc atât la nivel fiziologic, referitor la maturizare, cât și la schimbările de statut în cadrul familiei. De exemplu, atunci când se naște un frățior sau o surioară, toată atenția părinților este îndreptată spre cel mai mic din familie și acest fapt este resimțit profund de către copil. Tot din aceasta categorie fac parte și dificultățile academice, care pot fi explicate prin schimbările pe care le suportă copilul, iar dificultățile de învățare fiind o consecință a lor.

Cea de-a doua categorie pe care am putea-o intitula “Relația cu părinții” se referă la suferința pe care o resimt atât copiii, părinții cărora sunt plecați pentru hotare, cât și cei care suferă de neglijență emoțională care se exprimă prin aceea că părinții petrec prea puțin timp împreună cu ei. Tot în acest factor o contribuție semnificativă o are stresul pe care îl resimt copiii în situația în care primesc o notă rea la lucrarea de control, acesta poate fi explicată prin anxietatea provocată elevilor, atunci când părinții verifică reușita școlară a copiilor lor.

Cel de al treilea factor face referință la dificultățile de zi cu zi pe care le poate întâlni un copil: insuficient timp pentru joacă, lipsa banilor pentru a-și procura ceea ce își dorește și nu în ultimul rând problemele de sănătate.

Cel de al patrulea factor face referire la suprasolicitările cărora copiii trebuie să le facă față: pedepsele frecvente aplicate de către părinți, supraaglomerare de activități de care trebuie să se ocupe concomitent și a.

Cel de al cincilea factor face referință la dificultățile de a relaționa cu semenii, de a lega prietenii pe care le întâmpină copiii de vârsta școlară mică. În plus, copiii care nu sunt foarte sărguincioși, părinții cărora trebuie des să le reamintească că trebuie să-și pregătească temele pentru acasă, resimt această preocupare a părinților ca pe un factor stresant.

Ne-a surprins faptul că, deși specificul vârstei școlarului mic îl constituie învățarea ca activitate dominantă, factorii stresanți ce țin de mediul academic sunt semnificativi ca intensitate, în deosebi itemii “Îmi este prea greu să învăț la școală”, “Des mi se spune pregătește temele pentru acasă” și “Am primit o notă rea la o lucrare de control”.

În concluzie, putem spune că în calitate de factori stresanți care au o semnificație majoră pentru populația elevilor de vârstă școlară mică sunt schimbările pe care le resimt copiii atât la nivel fiziologic, cât și la nivel de statut în familie, insuficiența timpului petrecut împreună cu părinții, anumite dificultăți ce pot apărea de zi cu zi, care țin de rutina școlară, gestionarea timpului, a banilor, problemele de sănătate și relaționarea cu semenii.

Summary

From the perspective of child development, the elementary school years are typically seen as those of rapid transition and change. The principal environments within which that

change is seen can be easily identified as the parental/family environment, the peer group environment and the school environment. The aim of the article is to assess the nature and the level of stressor experience in a large sample of young and normal, primary school age children.

Bibliografie

1. Byrne D. ş.a. Stressor Experience in Primary School-Aged children: Development of a Scale to Assess profiles of Exposure and Effects on Psychological Well-being. In: International Journal of Stress Management, 2011, Vol. 18, nr. 1, p. 88-111.

2. Compas B., Malcarne V, Fondacaro K. Coping with stressful events in older children and young adolescents. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1988, nr. 56, p. 405-411.

3. Dize-Lewis J. E. The life Events and Coping Inventory: An assessment of stress in children. In: Psychosomatic Medicine, 1988, nr. 50, p. 484-499.

4. Elwood S., Stressor and coping response inventories for children. In: Psychological Reports, 1987, nr. 60, p. 931-947.

5. Findley D. Development of the Zale Children Global Stress Index and its application in children with Tourette syndrome and obsessive compulsive disorder. In: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2003, nr. 4, p. 450-457.

6. Igraham C. Cognitive-affective dynamics of crisis intervention for school entry, school transition and school failure. In: School Psychology Reports, 1985, nr. 14, p. 266-279.

7. Muldon O. perception of stressful life events in Northern Irish school children: A longitudinal study. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 2003, nr. 44, p. 193-201.

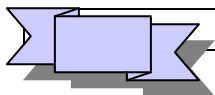
8. Roder I. The stress and coping questionnaire for children (astma version): construction, factor structure, and psychometric properties. In: Psychological Reports, 2002, nr. 91, p. 29-36.

9. Spirito A. Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. In: Journal of Youth and Adoliscence, 1991, nr. 20, p. 531-544.

10. Turner T., Wheaton B. Checklist measurement of stressful life events. In: Measuring stress: A guide for health and social sciences. 1995, New York: Oxford University Press, p. 29-53.

11. Wagner C. ş.a. A comparison of stress measures in children. A self-report check list. In: Journal of Psychopathology and behavioral Assessment, 2006, nr. 28, p. 250-260.

Primit 19.10.11



Evoluția factorilor de personalitate la ostași în mediul militar

*Clivadă Alexandru, Lector superior, Facultatea Psihologie și Asistență Socială ULIM,
Doctorand U.P.S „I. Creangă”,*

Orice modificare a stilului de viață implică un proces de adaptare. Acest proces se derulează și în cazul trecerii tinerilor din mediul civil în cel militar, atunci când se execută încorporarea. Astfel, tânărul recrut trebuie să se adapteze la spațiul social al câmpului de luptă sau al cazărmii, la ritmul și rigorile vieții militare, gruparea în unități și subunități, la ierarhia militară și în general la maniera de aderare la valorile instituției militare.

Studiile de specialitate au relevat existența unor trăsături de personalitate care favorizează sau defavorizează integrarea în mediul militar, iar acestea corelează în mod specific cu potențialul motivațional.

Nucleul adaptativ exprimă posibilitățile persoanei de a se subordona față de autoritate, de a suporta anumite privațiuni, constrângeri și condiții mai grele de viață, menținerea unei reactivități emoționale adecvate și a unui tonus optim, pe fondul deschiderii spre grup și spre normele sale, toate acestea susținute de o inteligență comportamentală corespunzătoare. O personalitate structural dizarmonică, cu accentuări și fragilități care face față cu greu unor situații obișnuite de viață, chiar și într-un mediu familiar, va avea o motivație scăzută față de schimbarea existenței cotidiene și integrarea într-un mediu nou, solicitant în care va trebui să facă față unor dificultăți suplimentare și unor exigențe sporite. Experiența clinică în mediul militar a relevat că soldații inadaptați sunt de fapt inadaptații social anterior. (Roșu, Tănăsescu, 1998).

Procesul de integrare a recrutilui la circumstanțele mediului militar este un proces care trebuie privit integral și în complexitate, în dependență de tipul de personalitate al ostașului și capacitățile acestuia de adaptare și integrare socială. Integrarea militară poate fi:

- activă - bazată pe interiorizarea normelor și valorilor instituției;
- pasivă - pe baza constrângerilor, conformismului social.

Integrarea este o problemă de participare, nu presupune numai o continuă conformare a indivizilor la solicitările grupului, căci o adeziune la un model de ordine se definește ca participare la activitățile grupului, o contribuție activă, conștientă la scopuri comune.

Intensitatea participării poate fi considerată ca o măsură a integrării.

Se disting 3 etape ale acomodării:

1. Etapa agitației energetice, determinată de voința individului de a depăși neajunsurile generate de contactul cu un sistem străin;

2. Etapa de depresie și delăsare, determinată de faptul că instituția militară este riguroasă și constrângătoare în aplicarea regulilor sale, iar frustrarea pe care individul o trăiește nu poate fi compensată decât prin delăsare, lipsa combativității și acceptarea necondiționată a deciziilor externe.

3. Etapa de familiarizare, caracterizată de scăderea intensității sentimentelor negative și de un grad mai mare de siguranță al individului. Perioada de acomodare a permis însușirea trăsăturilor de bază ale instituției, iar acomodarea este dovedită de faptul că individul a găsit un status, un rol pe care îl interpretează într-o manieră satisfăcătoare.

Lucrările de specialitate și cercetările sociologice arată faptul că tulburările de comportament își au rareori originea într-o singură cauză și de regulă sunt rezultanta mai multor categorii de factori, cum ar fi: structura de personalitate, modelele valorice promovate în procesul de socializare (în familie, școală, prieteni, profesie), condiții de mediu, context, etc.

S-a evidențiat că, în general reacțiile dezadaptative și tulburările de comportament au la bază cauze care țin de individ și mai puțin de cauze care țin de mediul militar.

Astfel, ele sunt întâlnite la tineri insuficient maturizați psihic și social, cu carențe educaționale sau cu o personalitate dizarmonică sau deficiențe cognitive. Deci, aceste comportamente dezadaptative sunt la un moment dat "soluții" găsite de persoane cu o anumită fragilitate psihică la presiunile mediului.

Prin urmare, este necesară cunoașterea tuturor categoriilor de factori care pot declanșa comportamente dezadaptative și a mecanismelor lor de acțiune, în timpul efectuării stagiului militar. De asemenea, trebuie să se pună accentul pe prevenirea comportamentelor dezadaptative prin realizarea unei evaluări psihologico-medicale eficiente a recruților și a unei repartizări adecvate a acestora pe specialitățile militare și în unitățile militare.

Studiul de față este orientat spre determinarea factorilor de personalitate la ostași în timpul realizării serviciului militar precum și evidențierea evoluției specifice a lor. Astfel, am realizat o cercetare longitudinală pe un eșantion de 183 de ostași din două unități militare ale Armatei Naționale. Prima testare a recruților a fost efectuată în prima lună a serviciului militar după ce a avut loc procesul de recrutare a tinerilor, și a doua testare a fost efectuată peste un termen de 7-8 luni când tinerii au reușit deja să familiarizeze cu circumstanțele mediului militar.

Pentru a vedea cum evoluează factorii de personalitate a ostașului pe parcursul realizării serviciului militar am folosit Chestionarul de personalitate 16 PF, după R. Kettell.

În urma aplicării chestionarului de personalitate 16PF, cu scopul evidențierii tipului de personalitate al ostașului am primit rezultate care indică la următoarele: cele mai mari medii ale factorilor de personalitate al recruților pe care le-am obținut în debutul stagiului militar sunt la

factorul **C** – instabilitate-stabilitate emoțională cu media de **6,2000**, factorul **O** – încredere în sine-anxietate cu media de **6,0500**. Cele mai mici date medii le întâlnim la următorii factori de personalitate: **B** – intelectul cu media **3,3500**.

Conform nivelurilor de manifestare a factorilor de personalitate de la intervalul 1-10, respectiv nivelul jos de manifestare a factorilor de personalitate este 1-3, nivel mediu 4-7 inclusiv, și nivel înalt este 8-10. Făcând o sinteză generală a rezultatelor primite la factorii de personalitate pe întregul eșantion putem observa că majoritatea datelor medii se încadrează în nivelul mediu de manifestare a acestor factori de personalitate.

Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr.1. de mai jos.

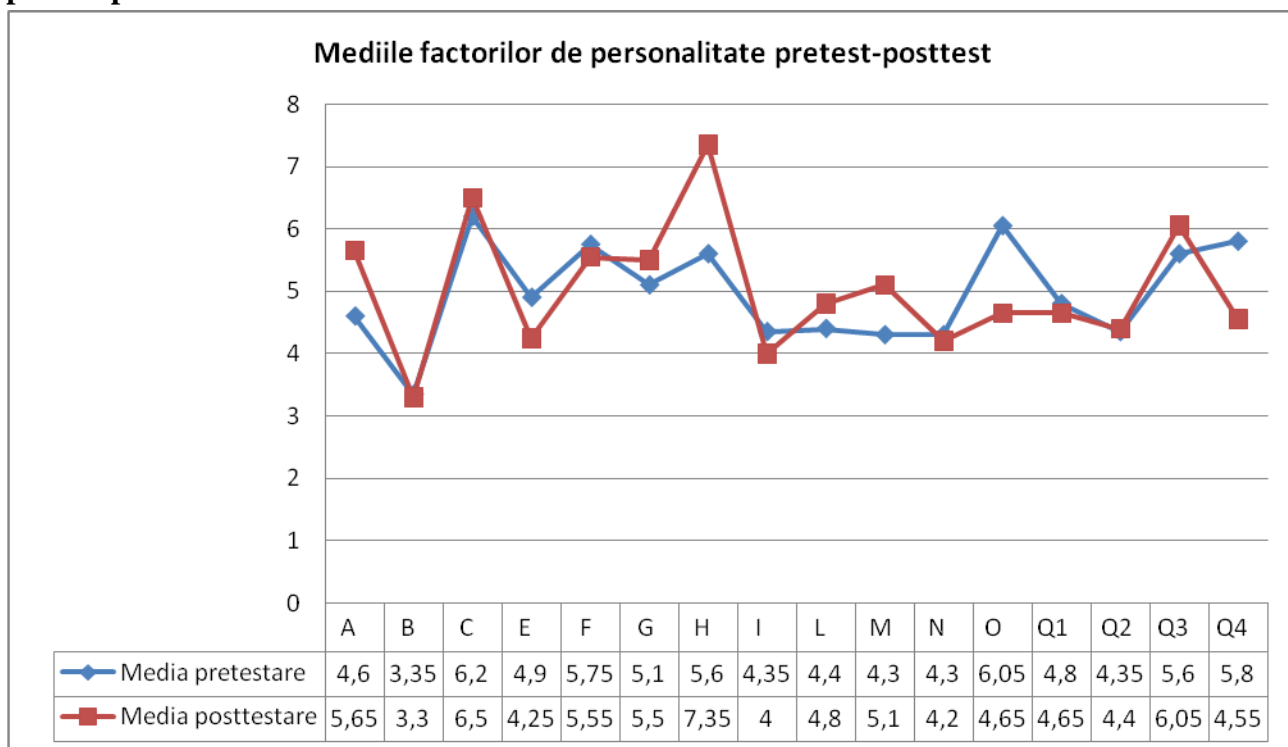
Tabelul Nr. 1. Mediile factorilor de personalitate la ostași pre și posttest

<i>Factorii de personalitate</i>	N	Media pretestare	Media posttestare
A necomunicabil – comunicabil	183	4,6000	5,6500
B intelect	183	3,3500	3,3000
C instab. – stabil. emoțională	183	6,2000	6,5000
E supunere – dominare	183	4,9000	4,2500
F reținere – expresivitate	183	5,7500	5,5500
G Supus emoțiilor	183	5,1000	5,5000
H Timid – curajos	183	5,6000	7,3500
I Dur – sensibil	183	4,3500	4,0000
L Încredere – suspiciune	183	4,4000	4,8000
M Practicism – imaginație dezvoltată	183	4,3000	5,1000
N Directiv – diplomat	183	4,3000	4,2000
O Încredere în sine – anxietate	183	6,0500	4,6500
Q1 Conservatism – radicalism	183	4,8000	4,6500
Q2 Conformism - nonconform	183	4,3500	4,4000
Q3 autocontrol	183	5,6000	6,0500
Q4 Relaxare –tensionare	183	5,8000	4,5500

În ceea ce privește datele medii de manifestare a factorilor de personalitate la posttestare în dependență de nivelele jos, mediu și înalt, observăm că majoritatea datelor se încadrează în intervalul nivelului mediu de manifestare cu mici excepții. Cele mai mari date medii le întâlnim la factorii de personalitate așa ca **H** timid-curajos cu media 7,3500, factorul **C**, instabilitatea-stabilitate emoțională cu media de 6,5000, și factorul **Q3** autocontrol, cu media de 6,0500. Cele mai mici date medii le întâlnim la factorii **B** intelect cu media de 3,3000.

Peste 7-8 luni de serviciu militar întâlnim schimbări în ceea ce privește nivelul de manifestare a factorilor de personalitate, unii factori manifestându-se mai intens în debutul serviciului militar alți factori luând amploare spre sfârșitul serviciului militar. Datele sunt prezentate grafic în figura Nr.1. de mai jos.

Figura Nr.1. Prezentarea grafică a datelor medii al factorilor de personalitate la ostași pretest-posttest



Pentru a vedea dacă aceste schimbări sunt semnificative am aplicat coeficientul de comparare a datelor medii T-student. Astfel, observăm diferență semnificativă la factorul de personalitate A necomunicabil-comunicabil, unde $p = 0,000$ $t = 10,733$. Media de manifestare a factorului fiind mai mare spre sfârșitul serviciului militar. Spre sfârșit ostașii devin mai stabil emoțional, unde $p = 0,047$ și $t = 2,008$. La factorul de personalitate supunere-dominare de asemenea întâlnim diferență semnificativă, $p = 0,000$ și $t = 4,542$, media fiind mai mare la începutul serviciului militar. sunt mai supuși emoțiilor spre sfârșitul serviciului, $p = 0,003$ și $t = 3,017$.

Datorită specificului mediului militar ostașii cu adevărat devin mult mai curajoși spre sfârșitul serviciului militar, aceasta ne demonstrează diferența semnificativă întâlnită la factorul H timid – curajos, $p = 0,000$ și $t = 9,461$. Media fiind mai mare spre sfârșitul serviciului. De asemenea crește spre sfârșit și factorii L încredere-suspiciune, unde $p = 0,001$, și $t = 3,574$, și factorul M practicim-imaginație dezvoltată, $p = 0,000$, $t = 3,769$.

Diferență semnificativă întâlnim la factorul de personalitate O încredere în sine-anxietate, media fiind mai mare spre sfârșit serviciului, $p = 0,000$, $t = 8,740$, ostașii devin mai anxioși și crește nivelul autocontrolului, factorul Q3, unde $p = 0,008$, $t = 6,391$ și ca rezultat sunt și mai tensionați spre sfârșitul serviciului militar, fapt confirmat de diferența semnificativă obținută la factorul de personalitate Q4 relaxare-tensionare, $p = 0,000$, și $t = 6,391$.

Datele sunt prezentate în tabelul Nr.2. de mai jos.

Tabelul Nr. 2. Diferențele semnificative a factorilor de personalitate la ostași pretest-posttest

<i>Factorii de personalitate</i>	N	Media pretestare	Media posttestare	t	p
A necomunicabil–comunicabil	183	4,6000	5,6500	10,733	0,000
B intelect	183	3,3500	3,3000	0,744	0,459
C instab. – stabil. emoțională	183	6,2000	6,5000	2,008	0,047
E supunere – dominare	183	4,9000	4,2500	4,542	0,000
F reținere – expresivitate	183	5,7500	5,5500	1,421	0,158
G Supus emoțiilor	183	5,1000	5,5000	3,017	0,003
H Timid – curajos	183	5,6000	7,3500	9,461	0,000
I Dur – sensibil	183	4,3500	4,0000	1,969	0,052
L Încredere – suspiciune	183	4,4000	4,8000	3,574	0,001
M Practicism – imagin. dezv.	183	4,3000	5,1000	3,769	0,000
N Directiv – diplomat	183	4,3000	4,2000	0,912	0,364
O Încredere în sine –anxietate	183	6,0500	4,6500	8,740	0,000
Q1 Conservatism – radicalism	183	4,8000	4,6500	0,978	0,330
Q2 Conformism - nonconform	183	4,3500	4,4000	0,306	0,760
Q3 autocontrol	183	5,6000	6,0500	2,701	0,008
Q4 Relaxare –tensionare	183	5,8000	4,5500	6,391	0,000

În concluzie putem afirma că mediul militar prin specificul său de a pregăti ostași gata pentru luptă formează acele structuri de personalitate necesare pentru apărarea patriei așa ca supuși, curajoși, axați pe autocontrol pentru a fi gata oricând pentru apărarea patriei însă este nevoie de pus accentul și pe dezvoltarea încrederii în forțele proprii pentru a atinge potențialul maxim ca personalitate al ostașului.

Summary

Specialty studies have revealed the existence of some personality traits that favor or disfavor integration in the military environment, and they relate specifically to the motivational potential. This depends on many factors such as personality structure, value models promoted in

the process of socialization (family, school, friends and profession), environmental conditions, context, etc.

The present study is aimed at identifying and determining the changes taking place in the cognitive and axiological elements of consciousness itself of the soldier during the military service.

Bibliografie

1. Abramova, G., Practicescaia psihologhia, Academiceschii proiect, Moscva, 2002
2. Acțiuni psihologice in confruntările militare contemporane, Editura Militară, București, 1998.
3. Brems, C., Polnoie rucovodstvo po detscoi psihoterapii, Exmo-Press, Moscva, 2002
4. Ciolacu, I., Psihosociologie și pedagogie militară. Ed. Militară, București, 1992
5. Gerald R. Adams Psihologia adolescentei, Ed. Polirom, București, 2010
6. Lungu, A., Agresiune și apărare psihologică, Ed. Tehnică, București, 1994
7. Neculau, A., Analiza și intervenția în grupuri și organizații, Polirom, Iași, 2000
8. Regulamentul pregătirii psihologice a militarilor Armatei Naționale, Centrul Editorial, Chișinău, 2002

Primit 11.10.11

Anxietatea la preadolescenți: diferențe de gen

Racu Iulia, doctor în psihologie, lector Catedra Psihologie

Anxietatea este un construct multidimensional ce reprezintă o stare emoțională, de neliniște, de teamă nedeterminată, însoțită de modificări fiziologice și comportamentale. Fiecare din noi simțim anxietate. Este normal să fim anxioși față de ceva periculos sau să reacționăm față de ceva care ne pune instinctul de conservare sau confortul personal la încercare.

Anxietatea poate afecta persoane de diferită vârstă de la copii mici, adolescenți, adulți și bătrâni. Dintre toate categoriile de vârstă, preadolescenții, în mod special, constituie categoria vulnerabilă, din punct de vedere psihologic și social, față de transformările enumerate, datorită profundelor schimbări biologice și psihologice cu o puternică influență asupra ființei umane și asupra evoluției sale ulterioare. Dintre toate trăirile negative ale preadolescentului, anxietatea ocupă un loc aparte, deseori ducând la inhibarea comportamentului, la subminarea resurselor proprii, la scăderea capacității de muncă, a productivității activității și la dificultăți în comunicare.

Demersul științific arată faptul că emoțiile și sentimentele (trăire, exprimare, recunoaștere a emoțiilor) reprezintă un domeniu în care există clare și puternice diferențe de gen [1, 2, 4, 5, 6, 7].

În acest context ne-am propus să investigăm manifestarea anxietății în preadolescență în dependență de genul copiilor.

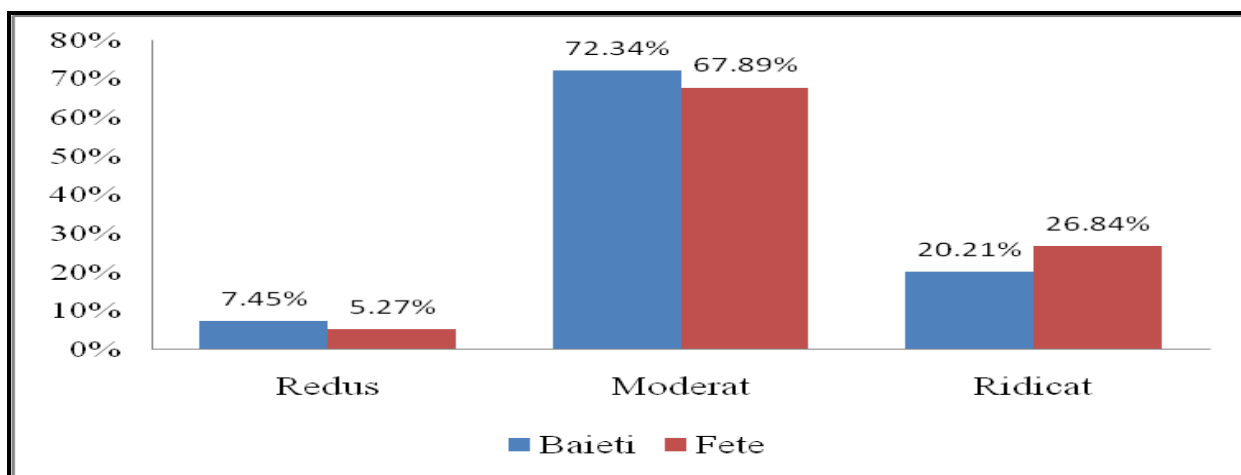


Fig. 1. Datele preadolescenților supuși experimentului privind nivelul anxietății în dependență de gen

Datele prezentate în figura 1 ne permit să constatăm că pentru nivelul redus de anxietate, cotele cele mai mari sunt obținute de băieți, în raport de 7,45%, spre deosebire de fete, cu 5,27%. Pentru nivelul moderat de anxietate situația este următoarea: 72,34% din băieți manifestă un

nivel moderat de anxietate, în comparație cu 67,89% din fete. Procentajul maximal pentru nivelul ridicat de anxietate este specific fetelor – 26,84%, spre deosebire de băieți – 20,21%.

Analiza statistică a permis identificarea diferențelor semnificative pentru nivelul moderat de anxietate între rezultatele băieților și ale fetelor, la pragul de semnificație $p=0,001$ cu rezultate mai mari pentru băieți și pentru nivelul ridicat de anxietate între rezultatele băieților și ale fetelor, la pragul de semnificații $p=0,01$, cu rezultate mai mari pentru preadolescente.

Astfel anxietatea este mai pregnant exprimată la fete decât la băieți. Aceasta se explică prin faptul că fetele se deosebesc de băieți în ceea ce privește stilul de exprimare și reglare emoțională, care depinde cel mai mult de educație, de socializare sau context, chiar dacă o anumită influență a sistemului nervos nu poate fi total negată. Preadolescentele sunt mai sensibile, mai emotive, mai loiale, mai protective, mai atente la nevoile celorlalți, manifestă un nivel mai redus al maturizării socioafective, își minimalizează și își suprimă emoțiile în comparație cu preadolescenții care sunt mai labili, impulsivi, dominanți, ostili, agresivi, cu un control ridicat al exprimării emoționale. Însă, privitor la băieți, există unele dubii în ceea ce privește posibilele manifestări ale anxietății, pentru că ei nu își exteriorizează anxietatea, cum o fac fetele. Emoțiile exagerate, cum ar fi furia sau nerăbdarea, pot masca anxietatea la băieți [3].

Pentru o investigație mai profundă a anxietății am comparat băieții și fetele, în funcție de cele 3 nivele de intensitate a anxietății, separat pentru toate subgrupele de vârstă.

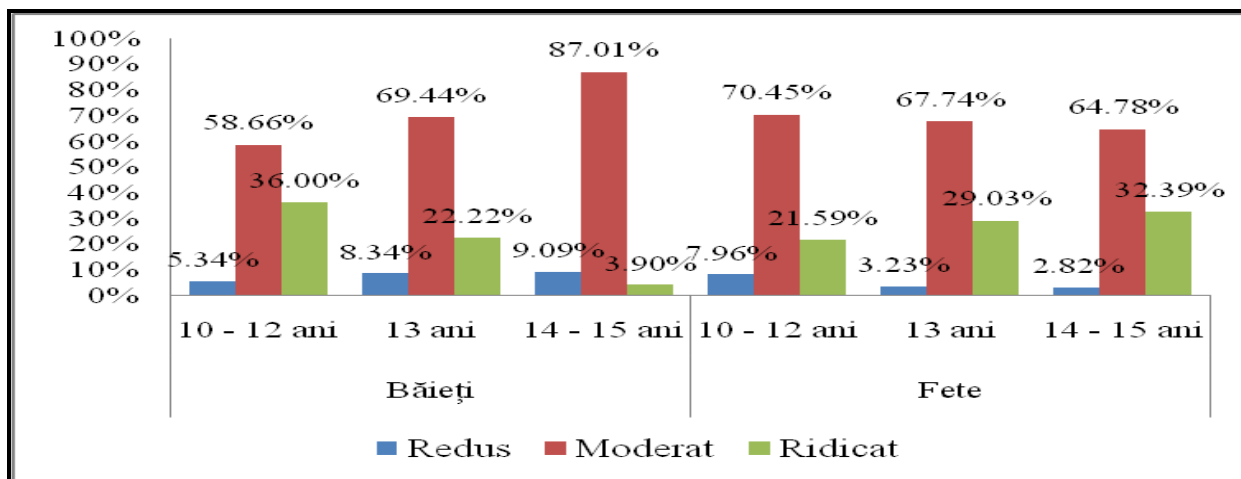


Fig. 2. Distribuția datelor privind anxietatea în dependență de vârsta și genul preadolescenților

În subgrupa de vârstă de 10 – 12 ani din numărul total de băieți, 5,34% prezintă un nivel redus de anxietate, 58,66% un nivel moderat de anxietate și 36,00% un nivel ridicat de anxietate; din numărul total de fete, 7,96% prezintă un nivel redus de anxietate, 70,45% un nivel moderat de anxietate și 21,59% un nivel ridicat de anxietate. Distribuția grafică a rezultatelor pentru preadolescenții de 10 – 12 ani ne indică diferențe de gen privind intensitatea anxietății. Astfel, observăm că fetele preadolescente prezintă o frecvență mărită în cazul scorurilor ce denotă un

nivel redus și moderat de anxietate, în timp ce băieții obțin o frecvență mai mare în cazul nivelului ridicat de anxietate. Diferențe statistic semnificative privind intensitatea anxietății au fost obținute între rezultatele băieților și fetelor pentru nivelul moderat de anxietate ($p=0,05$) și între rezultatele băieților și fetelor privind nivelul ridicat de anxietate ($p=0,01$).

Pentru subgrupa de vârstă ce include preadolescenții de 13 ani, repartitia rezultatelor pentru băieți este următoarea: 8,34% din ei prezintă un nivel redus de anxietate, 69,44% un nivel moderat de anxietate și 22,22% un nivel ridicat de anxietate, în timp ce la fete atestăm o scădere a procentajului pentru nivelul redus și moderat de anxietate până 3,23% și respectiv 67,74% și o creștere a procentajului pentru nivelul ridicat de anxietate până la 29,03%. Din datele prezentate se observă că băieții manifestă o preponderență în cazul nivelului redus și moderat de anxietate, iar fetele manifestă mai frecvent un nivel ridicat de anxietate. Au fost identificate diferențe statistic semnificative între rezultatele băieților și fetelor pentru nivelul redus și ridicat de anxietate ($p=0,001$).

În subgrupa de vârstă 14 – 15 ani din numărul total de băieți, 9,09% prezintă un nivel redus de anxietate, 87,91% un nivel moderat de anxietate și 3,90% un nivel ridicat de anxietate. Din numărul total de fete, 2,82% prezintă un nivel redus de anxietate, 64,78% un nivel moderat de anxietate și 32,39% un nivel ridicat de anxietate. Rezultatele arată că băieții manifestă o frecvență mărită în cazul scorurilor ce denotă un nivel redus și moderat de anxietate, spre deosebire de fete, care prezintă o frecvență mai mare în cazul nivelului ridicat de anxietate. Diferențe statistic semnificative au fost obținute între scorurile preadolescenților și preadolescentelor pentru toate nivelurile anxietății: redus ($p=0,003$), moderat ($p=0,001$) și ridicat ($p=0,01$).

Dincolo de examinarea scorurilor privind anxietatea pentru fiecare categorie de vârstă și gen, vom descrie care este evoluția celor 3 nivele de anxietate, separat, în decursul vârstei preadolescente.

Băieții prezintă o evoluție ascendentă în sens cantitativ a nivelului redus și moderat de anxietate, de la 10 – 12 ani spre 14 – 15 ani, iar la fete se atestă o descreștere pentru nivelul redus și moderat de anxietate de la 10 – 12 ani spre 14 – 15 ani.

Comparând indicii nivelului ridicat de anxietate la băieți, pentru toate subgrupele de vârstă, atestăm o descreștere a rezultatelor odată cu vârsta, după cum urmează: dacă la 10 – 12 ani 36,00% din preadolescenți prezintă scoruri ridicate de anxietate, atunci către 13 ani numărul acestora se micșorează până la 22,22%, ca într-un final, la 14 – 15 ani, să scadă considerabil și să atingă un procentaj de 3,90%. Diferențe statistic semnificative au fost înregistrate între scorurile preadolescenților de 10 – 12 ani și scorurile preadolescenților de 13 ani ($p=0,001$), între scorurile

preadolescenților de 13 ani și scorurile preadolescenților de 14 – 15 ani ($p=0,01$), precum și între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și rezultatele preadolescenților de 14 – 15 ani ($p=0,01$), în toate cazurile cu scoruri mai mari pentru preadolescenții de 10 – 12 ani.

Pentru fete se atestă o tendință inversă și anume o creștere uniformă a frecvenței anxietății odată cu vârsta ,după cum urmează: dacă la vârstă 10 – 12 ani preadolescentele doar în raport de 21,59% demonstrează anxietate ridicată, deja la 13 ani numărul acestora crește: la 29,03% de preadolescente ce manifestă un nivel ridicat de anxietate, iar către 14 – 15 ani numărul acestora constituie 32,39%, ceea ce reprezintă 1/3 din preadolescentele de această vârstă. Diferențe semnificative s-au înregistrat între scorurile preadolescentelor de 10 – 12 ani și scorurile preadolescentelor de 13 ani, la pragul de semnificație $p=0,005$ și între scorurile preadolescentelor de 10 – 12 ani și 14 – 15 ani, la pragul de semnificație $p=0,01$, în ambele cazuri cu rezultate mai mari pentru preadolescentele cu vârsta cuprinsă între 14 și 15 ani.

Generalizând rezultatele obținute, remarcăm că fetele reprezintă acel segment al preadolescenților, în care incidența anxietății este mai ridicată decât în rândul băieților. În preadolescență diferă evoluția anxietății la băieți și la fete. Pentru băieți, anxietatea accentuată cunoaște o involuție, scade de la 10 – 12 ani spre 14 – 15 ani, iar pentru fete este specifică o tendință inversă și anume se atestă o creștere a anxietății de la 10 – 12 ani spre 13 și 14 – 15 ani.

Summary

This article briefly describes the gender difference in anxiety at preadolescents. The results establish that girls are that segment of preadolescents that have a higher level of anxiety than boys.

Bibliografie

1. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 – 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară. ed. a II-a ad. București: Tehnica, 1997. 201 p.
2. Cosnier J. Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. tr. de E. Gazan. Iași: Polirom, 2002. p. 130 – 135.
3. Racu Iu. Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare: Teză de doctor. Chișinău, 2011. 328 p.
4. Sartre J. Psihologia emoției. tr. de L. Gavrilu. București: IRI, 1997. 120 p.
5. Бреслав Г. Психология эмоций. Москва: Смысл, 2004. 544 с.
6. Изард К. Эмоций человека. Пер. с англ. Д. Олышанский., С. Красовец. Москва: Московский Университет, 1980. с. 313 – 339.
7. Прихожан А. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: МОДЭК МПСИ, 2000. 304 с.

Primit 19.10.11